

“Jag vet inte vad jag ska göra? Jag förstår inte texten...”

En interventionsstudie baserad på en kombination av reciprok undervisning och självreglerat lärande

Av: Sara Samaan & Fabian Köppler

Handledare: Karl Ågerup
Södertörns högskola | Institutionen för Lärarprogrammet
Kandidat uppsats 15 hp
Svenska | Termin 8, 2025



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract:

This study aims to examine how a short, practice-oriented intervention based on Reciprocal Teaching (RT) and the theory of Self-Regulated Learning (SRL) could affect students' reading comprehension, strategy use, and self-regulatory abilities in a sixth-grade classroom. The study's theoretical framework was grounded in the four core reading strategies of the RT-model (predicting, questioning, clarifying, and summarizing), as well as Zimmerman's (2002) theory of SRL. Data were collected through pre- and post-tests based on previous national tests, SRL questionnaires in which students individually reflected before and after reading, and a semi-structured interview with the classroom teacher.

The test results were analyzed based on three levels of reading comprehension ("on the lines," "between the lines," and "beyond the lines"), while the SRL questionnaires and teacher interview were thematically analyzed using relevant phases of the SRL cycle and identified categories.

The pre- and post-test results showed a generally unchanged level of reading comprehension over time. However, an improvement was identified at the "beyond the lines" level, which may indicate that students' abilities to interpret, reflect, and integrate information had developed. However, difficulties at the "between the lines" level persisted. The teacher's reasoning highlighted factors such as linguistic prior knowledge, motivation, and access to instructional resources as important for students' application of reading strategies and comprehension development. The analysis of the SRL questionnaires suggests a mechanical use of strategies rather than a genuine attempt to understand the text. It also revealed that students particularly struggled with the clarifying strategy. The teacher emphasized that limited vocabulary knowledge posed a central challenge, hindering students' ability to clarify ambiguities in the text.

The study concludes that the generally unchanged reading comprehension outcomes may partly be explained by the short duration of the intervention and the limited selection of pupils, as well as by a possible lack of focus on the functional and contextual dimensions of strategy use in the teaching.

Engelsk titel:

“I don't know what to do? I don't understand this text...”

An intervention study based on a combination of reciprocal teaching and self-regulated learning.

Nyckelord:

Reciprok undervisning, Självregerat lärande, Läsförståelse, Lässtrategier, Interventionsstudie.

Key words:

Reciprocal teaching, Self-regulated learning, Reading comprehension, Reading strategies, Intervention study.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	4
1. Inledning.....	6
1.2 Syfte och frågeställningar	7
2. Teori	8
2.1 Reciprocal Teaching (Reciprok undervisning).....	8
2.1.1 Teorins implementering i studien	10
2.2 A self-regulated learner (Självreglerat lärande)	10
2.2.2 Teorins implementering i studien	12
3. Metod	13
3.1 Studiens för- och eftertester	13
3.2 Genomförandet av undervisningen	13
3.3 Genomförandet av intervjun	15
3.4 Studiens urval	16
3.5 Studiens analysverktyg.....	17
3.5.1 Analys av elevernas för- och eftertester.....	17
3.5.2 Analys av elevernas SRL-formulär	17
3.5.3 Analys av lärarens intervju	18
3.6 Metoddiskussion.....	18
3.6.1 Diskussion kring studiens för- och eftertester	18
3.6.2 Diskussion kring studiens självreglerings formulär	19
3.6.3 Diskussion kring studiens intervju	20
4. Tidigare forskning	21
4.1 Skolforskningsinstitutets forskningsöversikt om lässtrategier och läsförståelse kopplat till undervisning och självreglerat lärande	21
4.2 Forskning om reciprok undervisning och dess relation till självreglerat lärande	23
4.3 Forskning om formativ bedömning kopplat till självreglerat lärande	26
5. Resultat och analys	28

5.1 Vilka förändrade elevresultat i för- och eftertesterna kan vi identifiera efter den genomförda interventionen och hur kan detta tolkas?	28
5.1.1 Elevresultat på förtestet	28
5.1.2 Elevresultat på eftertestet	30
5.1.3 Analys av elevresultat från för- och eftertesterna	32
5.2 Hur resonerar elever kring sitt användande av lässtrategier före och efter läsning, och hur kan detta förstås utifrån RT-modellen och SRL?	35
5.2.1 Förutsättningsfasen (Innan läsningen)	36
5.2.2 Självreflektionsfasen (Efter läsningen).....	38
5.3 Hur förklarar läraren de förändringar som skett i elevernas resultat och vilka möjliga orsaker ser läraren till förändringarna?	42
5.3.1 Lärarens förklaring av elevernas resultat	42
5.3.2 Lärarens beskrivning av elevernas förmågor kopplat till lässtrategianvändning, läsförståelse och självreglering	45
6. Diskussion	50
6.1 Studiens resultat i relation till tidigare forskning.....	50
6.2 Slutsats	54
6.3 Förslag på vidare forskning	55
7. Referenser	56
8. Bilagor	58

1. Inledning

Läsförståelse är en av de mest avgörande förmågorna för elevers fortsatta skolgång och livslånga lärande. Det är en nyckelkompetens för att tolka och hantera olika typer av texter. Enligt OECD (2016) visar mätningar från PISA att elever från tioårsåldern uppåt haft problem att nå en mer avancerad läsförståelse. Därav har behovet av lässtrategier för att ta sig an texter som kräver läsförståelse ökat. Skolforskningsinstitutet (2019, s. 3) belyser vidare behovet av en mer praktisknära kunskap kopplat till läsförståelse och läsförståelse strategier.

Under genomförandet av den sista verksamhetsförslagda utbildningen (VFU) på lärarprogrammet identifierades ett tydligt problem relaterat till elevers motivation samt begränsade användning av strategier vid läsning och läsförståelse. Det fanns indikationer på att undervisningen saknade tillräckliga verktyg för att stödja elever att hantera olika typer av texter. Dessa antaganden bekräftades genom studiens förtester, där en majoritet av eleverna uppvisade ett större behov av fortsatt stöd i läsförståelsen.

En modell som funnits användbar i dessa utmaningar att stärka läsförståelsen för elever är reciprok undervisning (RT – Reciprocal Teaching). Denna modell innefattar fyra beprövade lässtrategier för att förstå en text: att *förutsäga*, *ställa frågor*, *klargöra* samt *sammanfatta*. Lässtrategier definieras som “[...] medvetna, målinriktade försök att kontrollera och moderera läsarens arbete med att avkoda text, förstå ord och konstruera mening från text.” (Skolforskningsinstitutet 2019, s. X). Elever kan använda de som redskap i sin läsning för att underlätta i mer utmanande texter eller när de stöter på problem i sin läsförståelse. Däremot finns det olika metoder för lässtrategier. Vilka som är mer eller mindre användbara i olika situationer är lärarens uppdrag att bedöma utifrån elevgruppen och deras skilda nivåer (Skolforskningsinstitutet 2019, s. X).

Eleverna som deltog i studiens intervention har tidigare erfarenhet av att arbeta med lässtrategier i läsgrupper, men det har funnits utmaningar i struktur och tydlighet kring hur samtliga elever inkluderas, delaktiggörs och aktivt engageras i grupparbetet. RT-modellen erbjuder en strukturerad form av samarbetande lärande. Eleverna arbetar i mindre grupper och för samtal kring texter med stöd av de fyra centrala lässtrategier där eleverna får turas om att axla rollen som samtalsledare.

Ytterligare forskning av Schünemann, Spörer och C. Brunstein (2013, s. 303) har påvisat att en kombination av reciprok undervisning och självreglerat lärande (SRL – Self Regulated learning)

leder till en förstärkt effekt av RT-modellen. SRL innefattar förmågan att ta ansvar för sitt eget lärande vilket i praktiken innebär att en elev sätter upp mål, planerar, övervakar och utvärderar sitt lärande i samband med en aktivitet (Zimmerman 2002, s. 64). På detta sätt kan eleven fatta egna, medvetna beslut kring sitt eget lärande, såsom att välja och anpassa sin strategianvändning utifrån uppgiften eller den aktuella lärandesituationen (Skolforskningsinstitutet 2019, s. 41). Denna kombination av RT-modellen och SRL uppvisar långsiktiga och positiva effekter för läsförståelsen i jämförelse om RT- modellen används enskilt i undervisning (Schünemann Et al. 2013, s. 303).

Denna studie är en interventionsstudie där RT-modellen kombinerat med SRL-undervisning implementeras och beprövas i svensk undervisning i årskurs 6, i syfte att undersöka modellens möjliga effekter på elevers läsförståelse och strategianvändning. Studien kan därmed bidra med praktisk kunskap om hur RT-modellen i kombination med SRL-undervisning kan användas i svensk mellanstadieundervisning för att utveckla elevers läsförståelsestrategier samt deras själv reglerat lärande kopplat till läsförståelse.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur en kortare undervisningsintervention, baserad på RT-modellen och SRL-undervisning kan påverka och bidra med kunskap om elevernas läsförståelse och lässtrategianvändning i årskurs 6.

1. Vilka förändrade elevresultat i för- och eftertesterna kan vi identifiera efter den genomförda interventionen och hur kan detta tolkas?
2. Hur resonerar elever, före respektive efter läsningen, kring lässtrategier och hur kan detta förstås utifrån RT-modellen och SRL?
3. Hur förklarar läraren de förändringar som skett i elevernas resultat och vilka möjliga orsaker ser läraren till förändringarna?

2. Teori

Detta avsnitt inleds med en genomgång av studiens två teoretiska perspektiv. Det första avsnittet beskriver Palincsar och Browns (1984) beskrivning av undervisningsmodellen *Reciprocal teaching* (RT-modellen). I det andra avsnittet beskriver studien Zimmermans (2002) teori om en *Self-regulated learner* (SRL). Tillsammans utgör dessa teoretiska perspektivramverket som studien använder för den empiriska analysen.

2.1 Reciprocal Teaching (Reciprok undervisning)

Annemarie Sullivan Palincsar och Ann L. Brown (1984) utvecklade undervisningsmodellen *Reciprocal Teaching* (RT-modellen), vilken har fått omfattande tillämpning inom olika åldersgrupper och i kombination med andra pedagogiska modeller, såsom självreglerat lärande (SRL). Begreppet *reciprok* innebär något ömsesidigt, vilket är centralt för modellens pedagogiska idé – att elever genom samspel och dialog gemensamt konstruerar mening och förståelse (Skolverket 2023, s. 1).

Enligt Palincsar och Brown (1984, s. 118) kan läsförståelse förstås som resultatet av tre huvudsakliga komponenter: textens läsbarhet, dess överensstämmelse med elevens förkunskaper samt användningen av strategier under läsprocessen. Den undervisningsmodell som de utvecklade fokuserar framför allt på den tredje komponenten – den strategiska – det vill säga de medvetna kognitiva strategier som läsaren använder för att främja sin förståelse.

För att närmare precisera vad den strategiska komponenten innefattar, identifierade Palincsar och Brown (1984, s. 120) sex centrala kognitiva aktiviteter som är avgörande för en fördjupad läsförståelse:

- Att förstå syftet med läsningen
- Att aktivera tidigare kunskaper
- Att urskilja central från perifer information
- Att inta ett kritiskt förhållningssätt till textens innehåll
- Att utveckla metakognitiv medvetenhet om den egna förståelsen
- Att dra slutsatser och göra tolkningar samt förutsägelser

För att göra dessa kognitiva processer tillgängliga i klassrummet utvecklade Palincsar och Brown fyra lässtrategier som tillsammans utgör grunden för RT-modellen. Syftet med dessa strategier var att omvandla de sex kognitiva aktiviteterna till konkreta undervisningspraktiker, alltså metoder som kan användas för att lära eleverna dessa viktiga förmågor i praktiken. Dessa strategier är att:

1. Förutsäga

Denna strategi innebär att läsaren gör antaganden om textens innehåll genom att använda ledtrådar från texten och sina egna förkunskaper (Palincsar och Brown 1984, s. 122). Förmågan att förutsäga framtida innehåll aktiverar läsarens förförståelse och bidrar till ett mer aktivt och engagerat läsande (Palincsar och Brown 1984, s. 121).

2. Ställa frågor

Strategin innebär att läsaren formulerar frågor kring innehållet efter att ha läst en textsektion (Palincsar och Brown 1984, s. 120). Genom att identifiera och formulera frågor riktas uppmärksamheten mot textens huvudidéer. Samtidigt fungerar frågeställandet som en form av förståelsekontroll, då det kräver att läsaren reflekterar över vad som har förståtts och vad som är oklart. Avsikten är att uppmuntra till formulering av inferensfrågor, det vill säga frågor som kräver att man tolkar och resonerar bortom den explicita texten (Palincsar och Brown 1984, s. 121).

3.

Klargöra

Att klargöra innebär att identifiera och bearbeta oklarheter i texten eller i den egna förståelsen. Det kan röra sig om att reda ut svåra ord, otydliga referenser, motsägelser eller andra hinder (Palincsar och Brown 1984, s. 122). Denna strategi bidrar till en mer kritisk och noggrann textanalys samt stärker elevens aktiva engagemang under läsningen.

4.

Sammanfatta

Sammanfattningsstrategin syftar till att eleven med egna ord återger textens huvudbudskap och centrala innehåll, antingen muntligt eller skriftligt (Palincsar och Brown 1984, s. 120). Denna strategi tvingar läsaren att identifiera och koncentrera sig på det mest väsentliga i texten, samtidigt som den fungerar som ett metakognitivt verktyg för att övervaka den egna förståelsen (Palincsar och Brown 1984, s. 120).

2.1.1 Teorins implementering i studien

I denna studie används RT-modellen som både teoretisk utgångspunkt och praktiskt undervisningsverktyg. RT-modellen har legat till grund för utformningen av undervisningsmomenten, där de fyra explicita strategierna: att *förutsäga*, *ställa frågor*, *klargöra* och *sammanfatta*, har introducerats och tränats systematiskt tillsammans med eleverna.

RT-modellen har även använts som ett analytiskt verktyg i studien. Elevernas progression har bedömts utifrån deras förmåga att tillämpa de fyra strategierna i praktiken. Detta har gjorts genom en jämförande analys av förtest och eftertest, där fokus har legat på förändringar i läsförståelse. Testerna är konstruerade för att kunna mäta elevens läsförståelse på olika nivåer: att identifiera efterfrågad information (på raderna), granska och värdera innehållet och dra relevanta slutsatser (mellan raderna), samt sammanföra, tolka och reflektera över information och idéer (bortom raderna). Dessa förmågor speglar i stor utsträckning de kognitiva aktiviteter som Palincsar och Brown (1984) lyfter fram som centrala för en fördjupad läsförståelse. Därtill har elevernas arbetshäften från undervisningen analyserats med hjälp av denna teori för att fånga elevernas användning av strategierna under studiens gång.

Syftet med att integrera RT i såväl undervisningspraktiken som analysen är att säkerställa en tydlig koppling mellan teori och empiri. Genom detta tillvägagångssätt kan det undersökas i vilken utsträckning undervisningen enligt RT-modellen bidrar till att stärka elevernas strategiska läsning och därigenom deras läsförståelse.

2.2 A self-regulated learner (Självreglerat lärande)

Forskare inom självreglering undersöker vilka metoder som ger stöd för elever att utveckla nyckelprocesser till ett självreglerat lärande. Dessa innefattar förmågor som målsättning, tidshantering, inlärningsstrategier, självvärdering, självtillskrivningar och förmågan att söka eller ta hjälp av andra (Zimmerman 2002, s. 64). Barry J. Zimmerman (2002, s. 64) diskuterar olika synvinklar ur ett självreglerat lärande och poängterar att det finns en utmaning bland elever att självreglera sina akademiska studier. Han tydliggör att trots tidigare forskning och bevis på att självreglerande processer leder till större framgångar i skolan, är det få pedagoger som förbereder elever för att lära sig på egen hand. Han argumenterar för att elevers självreglering bör användas

som en metod för att kompensera för deras individuella skillnader i lärandet. Att det finns metoder för att vägleda elever att lära sig på egen hand (Zimmerman 2002, s. 64).

“Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills.” (Zimmerman 2002, s. 65). Självregering inriktar sig på elevens självgenererade tankar, känslor och beteenden som är orienterade kring att uppnå ett mål, där lärandet sker i samband med en aktivitet som eleverna gör för sig själva med ett framåt riktande ändamål (Zimmerman 2000, i Zimmerman 2002, s. 65). Elever med starka självreglerande förmågor kan sätta upp personliga mål i sitt lärande. De är medvetna om sina styrkor och begränsningar och kan utifrån dessa värdera och använda mellan olika uppgiftsrelaterade strategier för att nå sitt mål. En viktig förmåga i ett självreglerat lärande är att observera sitt eget beteende genom att reflektera över dess effektivitet och användbarhet kopplat till dennes mål. I konsekvens ökar detta elevens självtillfredsställelse och motivation att fortsätta utveckla och förbättra sina egna, personliga inlärningsmetoder (Zimmerman 2002, s. 66).

Ett självreglerat lärande kan beskrivas utifrån två steg:

1. Det involverar elevernas självmedvetenhet, självmotivation och beteendeförmåga att implementera den kunskapen.
2. Det är inte någon personlig förmåga som enskilda elever antingen besitter eller saknar, utan handlar om hur vi använder olika processer/metoder och anpassar dem till varje lärandeuppgift. Det inkluderar att; a) sätta mål för sig själv, b) använda strategier för att nå de målen, c) observera och analysera sin egen prestation, d) omstrukturera sin plan för att göra den förenlig med ens mål, e) hantera sin tidsanvändning effektivt, f) självvärdera sina metoder, g) tillskriva orsakssamband till resultat, h) anpassa framtida metoder. (Zimmerman 2002, s. 66).

Teorins centrala fråga: Hur fungerar elevernas användning av specifika inlärningsprocesser, nivå av självmedvetenhet och motiverade övertygelser för att producerade självreglerande individer? Zimmermans (Zimmerman 2002, s. 67) teori menar på att strukturen för självreglerande processer genomgår tre cykliska faser:

- **Förutsättningsfasen** beskriver de processer som inträffar *före* individens försök till att lära. Exempelvis dennes uppgiftsanalys att sätta mål och göra upp en strategisk plan, samt dennes självmotiverande övertygelser såsom resultatförväntningar, syn på sin egen effektivitet eller intresset och värde för uppgiften.
- **Prestationsfasen** beskriver de processer som inträffar *under* den beteendemässiga implementeringen. Exempelvis dennes självkontroll att sätta upp egna strategier eller metoder kopplat till uppgiften och både ge sig själv instruktioner och fullfölja dem, samt en observation över sig själv där denne kan experimentera och analysera på egen hand.
- **Självreflektionsfasen** beskriver de processer som inträffar *efter* varje inlärningsinsats. Exempelvis dennes självbedömning och självutvärdering, att exempelvis kunna dra olika orsakstillskrivningar, samt dennes reaktion till den egna bedömningen där personen kan anpassa sig till situationen och dra lärdomar.

2.2.2 Teorins implementering i studien

Teorin om SRL har implementerats i studien genom att integrera reflektionsmoment i varje undervisningstillfälle. Eleverna har fått avsatt tid i början och slutet av varje läsningsaktivitet för individuell reflektion, med stöd av ett särskilt reflektionsformulär i deras arbetshäften. Denna reflektion har utformats med utgångspunkt i Zimmermans (2002) modell och fokuserar huvudsakligen på två av de tre faserna i den självreglerande processen: *förutsättningsfasen* och *självreflektionsfasen*.

I *förutsättningsfasen* har eleverna uppmanats att formulera konkreta mål för lektionen samt att fundera över vilka strategier de planerar att använda för att nå dessa mål. Efter genomfört arbete har *självreflektionsfasen* aktiverats genom frågor som syftar till att få eleverna att utvärdera sin prestation, identifiera vilka strategier som faktiskt användes samt reflektera kring vad som fungerade, vad som eventuellt behövde justeras och hur de kan tänka annorlunda.

Denna teori, liksom den tidigare presenterade, används inte enbart som grund för utformningen av undervisningen, utan även som ett analysverktyg. Genom att granska elevernas skriftliga reflektioner och arbetshäften analyseras i vilken utsträckning de tillägnat sig självreglerande förmågor, med särskilt fokus på målformulering, strategianvändning och metakognitiv självutvärdering.

3. Metod

Denna studie genomfördes som en praktisknära interventionsstudie med en kvalitativ ansats, där en kort och intensiv intervention testades under en vecka för att undersöka hur självregleringsstrategier kan påverka elevernas läsförståelse i ämnet Svenska. Studien innefattar en före- och eftermätning samt en analys av elevresultat för att identifiera förändringar i elevernas resultat. Det genomfördes en intervju med elevernas lärare som skedde i slutet av undersökningen i syfte att ta reda på lärarens förklaring till de förändringar som skett i elevers lässtrategianvändning och vilka potentiella orsaker dessa förändringar kan bero på.

Interventionen utgjordes av en undervisning om RT-modellen samt SRL-undervisning för att ge dem tydliga strategier för läsförståelse. Den bestod av 6 lektioner (varav 2 innefattar för- och eftertester och 4 undervisningstillfällen), där eleverna fick träna på att tillämpa RT-modellen och SRL i olika lässituationer.

3.1 Studiens för- och eftertester

För att mäta det förändrade resultatet av elevernas läsförståelse genomfördes ett för- och eftertest. Eleverna i årskurs 6 fick skriva ett gammalt nationellt prov (delprov B1 2023/2024) i både för- och eftertestet, varav två olika texter och frågeformulär användes för respektive test. Texten som användes på förtestet heter "Väntar på vind" och för eftertestet användes texten "Vänner". Deras ramtid bestod av 60 minuters arbete i årskurs 6 klassrum och eleverna fick enbart använda penna och sudd som material. Om eleverna blev klara innan testets 60 minuter fick de läsa tyst i sina respektive tystläsningsböcker för den resterande tiden. Testerna genomfördes med ett mellanrum på 4 undervisningstillfällen. Rättningen skedde i enlighet med nationella provets bedömningsanvisningar.

3.2 Genomförandet av undervisningen

Denna studie genomfördes under en veckas period med för- och eftertester samt undervisning för en årskurs 6. Det första steget i denna process var att skapa en noggrann och detaljerad lektionsplanering (se bilaga 1) för varje moment. Det gav undersökningen en tydlig struktur för hur studiens undervisning samt för- och eftertester skulle genomföras. Vid det första tillfället blev eleverna informerade om studiens syfte och struktur, varav vad som skulle mätas samt hur detta skulle gå till praktiskt. Vidare blev eleverna informerade om att denna undersökning skulle

implementeras under en veckas period med för- och eftertester samt fyra undervisningstillfällen mellan dessa tester.

Totalt genomfördes 6 lektionstillfällen. Förtestet (lektion 1) var det första steget i denna process medan eftertestet (lektion 6) var den avslutande delen. Där emellan genomfördes undervisningen (lektion 2–5). Under lektion 2 (första undervisningstillfället) modellerades RT-modellen och dess fyra centrala lässtrategier: att *förutsäga*, *ställa frågor*, *klargöra*, *sammanfatta*. Eleverna arbetade gemensamt med en text (Klassrumstidningen del 1) som vi gemensamt analyserade i helklass. I genomgången demonstrerades hur respektive strategi kunde tillämpas konkret på texten.

För den första lässtrategin, att *förutsäga*, blev eleverna instruerade att använda ledtrådar som att titta på bilder, läsa rubriker och aktivera tidigare kunskaper för att förutsäga vad texten kan komma att handla om. För den andra lässtrategin, att *ställa frågor*, blev eleverna instruerade att formulera frågor om textens innehåll, språk, svåra eller nya ord, tidsordning och specifika händelser i texten. Frågorna skulle ha ett tydligt syfte, vilket var att klargöra sådant som kunde försvåra förståelsen av texten. Därefter modellerades lässtrategin att *klargöra*, där eleverna blev instruerade att använda olika metoder för att reda ut oklarheter. De kunde till exempel gå tillbaka i texten, ta hjälp av och diskutera med klasskamrater eller lärare, samt använda hjälpmedel som ordböcker för att reda ut svåra eller nya ord. Sist modellerades lässtrategin att *sammanfatta*. Här tilldelades eleverna instruktioner i att sammanfatta textens innehåll med egna ord. De övade på att identifiera huvudidén och det mest centrala i texten för att sedan avgöra vad som var viktigast att ta med i en sammanfattning.

Parallellt introducerades även grunderna i SRL. Vi modellerade hur eleverna skulle förbereda sig inför läsningen (till exempel genom att sätta mål och aktivera förkunskaper), vilka frågor de behövde ställa under läsningen, samt hur de skulle reflektera över förståelsen efter läsningen. Denna lektion hade som syfte att bygga en gemensam grund inför elevernas självständiga arbete i senare lektioner.

Under lektion 3, 4 och 5 fick eleverna möjlighet att själva tillämpa de tidigare modellerade strategierna i sina läsgrupper. Dessa läsgrupper fick sitta utspridda i olika områden i skolan, såsom klassrummet, grupprummet, biblioteket och det som kallades för “verkstaden”. De arbetade med två nya texter, Klassrumstidningen del 2 och del 3, där de använde den givna strukturen för strategianvändning. Vårt arbete som undervisare begränsades huvudsakligen till att observera,

vägleda vid behov och säkerställa att samtalen höll fokus på strategianvändning. Avsikten var att i så hög grad som möjligt låta eleverna själva driva diskussionerna och fungera som samtalsledare för varandra, i enlighet med RT-modellens principer om ömsesidigt lärande och ansvarstagande. Den ordinarie undervisande läraren deltog också i processen. Även hen observerade, stöttade vid behov och handledde grupperna.

Inför alla dessa undervisningstillfällen blev eleverna tilldelade arbetshäften med olika texter, tillhörande frågor samt ett SRL formulär (se bilaga 2) som baserades på Zimmermans teori om SRL. Eleverna fick i instruktion att löpande under dessa lektionstillfällen fylla i sina arbetshäften i enlighet med instruktionerna vi gav ut: 1. *Innan läsningen; formulera mål och vilken/vilka strategier du ska använda för att nå detta mål*, och 2. *Efter läsningen; utvärdera prestationen, Vilken/vilka strategier som användes och vad som fungerade*.

3.3 Genomförandet av intervjun

Som en del av studiens undersökning genomfördes en intervju med undervisande lärare i årskurs 6. Intervjun tog plats efter undersökningens eftertest. En samtyckesblankett (se bilaga 3) delades ut till läraren i samband med det första undervisningstillfället, varav hen fick ta del av information om studiens syfte, struktur och innehåll, samt etiska riktlinjer kring deras rättigheter, anonymisering, tystnadsplikt och materialinsamling.

Inför denna intervju formulerades en kortare intervjuguide (se bilaga 4). Intervjuerna intog en semistrukturerad karaktär och utgick från redan insamlade data. Lärarens roll i studien var inte att producera data, utan intervjuens syfte baseras på diskussion om de resultat som eleverna producerat. Vi presenterade elevernas resultat från för- och eftertesterna där hen fick diskutera sina förklaringar kopplat till de förändringar som skett i elevers resultat och vilka möjliga orsaker hen ser att förändringarna beror på. Därefter tolkades dessa resonemang i ljuset av tidigare forskning och teori. Eftersom intervjun intog en semistrukturerad karaktär uppkom uppföljningsfrågor av olika slag. Vi kunde gå tillbaka till något som läraren sagt under intervjun eller knyta an till något resultat.

Intervjun tog plats i ett grupprum på skolan och röstinspelades genom elektroniska resurser. Inga analoga medel i form av nedskrivna anteckningar användes under intervjun för att skapa ett så

genuint samtal som möjligt. Med hjälp av det röstinspelade materialet kunde vi lyssna på intervjun igen och transkribera lärarens resonemang.

3.4 Studiens urval

Urvalet i denna undersökning består av en kombination av ett kriteriestyrt- och bekvämlighetsurval. Urvalet av klass har gjorts med hänsyn till att studien utgör en praktisknära forskning, som fokuserar på ett specifikt identifierat problemområde inom just denna klass. Det är dels ett bekvämlighetsurval eftersom problemområdet har identifierats under genomgående VFU. Däremot behövde studiens deltagare uppfylla kriterier som vi eftersträvade som ändamålsenligt för studien. Dessa kriterier var 1) det ska vara en årskurs 6, och 2) att undersökningen skulle genomföras i en av våra VFU skolor där problemområdet identifierats. Eftersom studiens för- och eftertester baseras på gamla nationella prov var det av stor betydelse att undersökningen genomfördes i en årskurs där eleverna var bekanta med formatet av nationella prov. Syftet var att undvika potentiella konflikter eller funderingar kring hur strukturen kring ett nationellt prov fungerar, eftersom dessa tester genomfördes med liknande strukturer (ramtid, materialanvändning, förutsättningar, anpassningar med mera). På samma sätt värderade vi kunskapsnivån i de nationella proven som för utmanande för en årskurs 4 och 5, varav årskurs 6 blev det mer lämpliga valet. Eftersom problemområdet identifierades i våra VFU klasser blev ett av kriterierna att undersökningen skulle genomföras i den klass där problemet identifierats.

Urvalet innebär vissa begränsningar, framför allt i form av begränsad generaliserbarhet. Eftersom studien genomförs i en enda klass, finns det inte förutsättningar att dra slutsatser om hur andra klassrum ser ut eller huruvida denna typ av intervention skulle vara lika verksam i andra kontexter. Samtidigt erbjuder det mindre urvalet en fördel i form av möjligheten till en fördjupad analys av resultaten inom just denna klass. Det är också viktigt att poängtera att studiens syfte inte är att generera generaliserbara resultat, utan snarare att undersöka hur interventionen fungerar i den specifika klassrumskontext som studeras. Dessutom möjliggör det att reflektera kring vilka lärdomar som skulle kunna dras för att bidra med kunskap om elevernas läsförståelse och lässtrategianvändning i åk 6.

3.5 Studiens analysverktyg

I denna del presenteras studiens val av analysverktyg för att analysera studiens data. Analysen baseras på elevernas resultat i för- och eftertesterna (3.5.1), elevernas resonemang i SRL-formulären (3.5.2), samt intervjun på undervisande lärare i åk. 6 (3.5.3).

3.5.1 Analys av elevernas för- och eftertester

Studiens metodval för att analysera elevernas resultat på för- och eftertesterna grundade sig i en systematisk kvantitativ och kvalitativ analys av testutfallen. För det första skapades flera diagram i syfte att: 1) visualisera fördelningen av elevernas resultat i form av icke förväntad, förväntad och över förväntad nivå på både för- och eftertestet, samt 2) belysa hur många elever som antingen fick ett poäng eller inget poäng för varje enskild fråga i både för- och eftertestet.

Utifrån denna strukturerade visualisering kategoriserades frågorna enligt tre övergripande nivåer av textförståelse: *på raderna*, *mellan raderna* och *bortom raderna*. Denna kategorisering möjliggjorde en fördjupad analys av hur elevernas förståelse förändrades på olika kognitiva nivåer. Syftet med detta tillvägagångssätt var att inte enbart fastställa kvantitativa skillnader, utan även att identifiera kvalitativa mönster i elevers strategianvändning och läsförståelseutveckling.

Vidare har elevresultaten bedömts enligt NP bedömningsanvisningar, men har anpassats för att skapa en överskådlig och analytiskt användbar struktur i studiens syfte. För att analysera förändringarna i elevernas resultat före och efter interventionen delades poängen från det nationella provet in i tre nivåer: *icke förväntad nivå*, *förväntad nivå* och *över förväntad nivå*. Syftet med kategoriseringen är alltså inte för att bedöma eleverna utifrån ett betygsperspektiv, utan tjäna som ett verktyg för att tolka och tydliggöra resultatet i relation till testernas innehåll och interventionens resultatförändring.

3.5.2 Analys av elevernas SRL-formulär

För att analysera elevernas SRL-formulär valdes en metod där alla elevresonemang, insamlade före och efter läsningen under samtliga lektionspass, analyserades utifrån Zimmermans (2002) teori om SRL. Varje elevs svar sammanställdes individuellt och eleverna anonymiserades genom att tilldelas en numrering (till exempel Elev 1, Elev 2, Elev 3 etcetera), vilket möjliggjorde en överskådlig och jämförande analys utan att offentliggöra elevernas identitet.

Analysen genomfördes med utgångspunkt i två övergripande kategorier hämtade från Zimmermans (2002, s. 67) teori, 1) *förutsättningsfasen* samt 2) *självreflektionsfasen*. Syftet med analysen var att identifiera återkommande mönster och trender i elevernas resonemang inom respektive fas, för att få en djupare förståelse för hur eleverna förhöll sig till SRL under interventionen.

3.5.3 Analys av lärarens intervju

Syftet med analysen av lärarens intervju var att identifiera en metod som var användbar för att synliggöra olika kategorier i en viss data, som sedan kunde förankras till studiens syfte och frågeställningar. Studiens val av metod för att analysera intervjun genomfördes därför av en tematisk analys. Det transkriberade materialet lästes igenom flera gånger för att identifiera olika mönster i lärarens resonemang. Dessa mönster färgkodades i det transkriberade materialet utefter gemensamma teman. Exempelvis med färgerna blått, rött respektive grönt i transkriberingsmaterialet. Slutligen sammanställdes dessa gemensamma mönster i respektive kategorier, varav två identifierades i det transkriberade materialet:

- Lärarens tolkning av elevernas resultat
- Lärarens beskrivning av elevernas förmågor kopplat till lässtrategianvändning, läsförståelse och självreglering

3.6 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens val av metod i relation till dess användbarhet och funktion, samt potentiella begränsningar och utmaningar.

3.6.1 Diskussion kring studiens för- och eftertester

För denna studie har vi använt oss av ett för- och eftertest för att mäta förändringen i resultatet av interventionen. Att använda test på detta vis kan ses som en mer kvantitativ ansats, där syftet är att få en översiktlig bild av elevernas prestation före och efter en undervisningsinsats.

En nackdel med denna typ av datainsamling är att testen i viss mån reducerar komplexiteten i lärande till mätbara resultat. De fångar inte nödvändigtvis processer såsom elevens strategival, reflektioner eller metakognitiva utveckling. Det finns även en risk att yttre faktorer som

exempelvis dagsform, stress eller test vana påverkar resultatet, vilket kan leda till en snedvridning av vad som faktiskt mäts.

Trots dessa begränsningar fyller för- och eftertester en viktig funktion som komplement till mer kvalitativa metoder. I denna studie har testerna bidragit till att skapa en strukturerad jämförelse mellan olika nivåer av läsförståelse, vilket gör det möjligt att identifiera förändringar på individnivå. I kombination med elevernas arbetshäften och SRL-papper ges en mer nyanserad bild av både vad eleverna har lärt sig och hur de har närmat sig lärandet.

Inför genomförandet av studiens för- och eftertester tog eleverna del av tydliga instruktioner angående material, skrivtid samt testernas syfte. Oplanerat blev vi bemötta av olika reaktioner från klassen, varav vissa argumenterade för ett starkt missnöje att genomföra dessa tester. Många av dessa argument baserades på att eleverna inte fick någon framförhållning och därmed ingen möjlighet att förbereda sig för dessa tester. Det satte en tydlig markering på elevernas engagemang och inställning till dessa tester. Trots detta, genomförde majoriteten av eleverna sina tester med en inställning att göra sitt bästa, vilket möjligtvis blev påverkat av våra resonemang att dessa tester inte går att förbereda sig inför, samt att eleverna bör se detta som en möjlighet att öva och visa ytterligare kunskap.

I jämförelse med eftertesterna stötte vi inte på liknande utmaningar i reaktioner och inställning från eleverna. Vår tolkning var snarare att eleverna var mer motiverade att visa vad de kunde och mer effektiva i sitt skrivande jämfört med förtesterna. I jämförelse skrev majoriteten av eleverna sina förtester på 50–60 minuter, medan majoriteten under eftertesterna blev klara efter 20–30 minuter. Möjligtvis är orsaken för detta att eleverna i eftertesterna kände sig mer bekväma med strukturen av testformatet, eller att texterna uppfattades som olika svåra i nivå (passade majoriteten mer).

3.6.2 Diskussion kring studiens självreglerings formulär

En central del av datainsamlingen utgjordes av SRL-formuläret som eleverna fyllde i före och efter varje lektionspass. En potentiell begränsning med SRL-formuläret är att det i viss mån liknar en enkät, vilket innebär att vi som forskare inte har möjlighet att ställa uppföljningsfrågor för att fördjupa elevernas svar, som i en intervju (Bryman, 2018, s. 288). Samtidigt ger detta format andra fördelar som att eleverna får tid att på egen hand reflektera över sina mål och sin lärandeprocess

utan påverkan från intervjuare eller klasskamrater. Det minskar risken för socialt önskvärda svar och stärker det individuella ägandet över lärandet.

Det finns även en viss risk för varierande kvalitet på svaren, då vissa elever kan uttrycka sig kortfattat eller otydligt, särskilt vid låg motivation. Detta är dock ett generellt metodologiskt problem som också kan förekomma vid intervjuer. Fördelen med skriftliga reflektioner är att eleverna ges möjlighet att tänka i lugn och ro, vilket kan leda till mer genomtänkta och autentiska svar.

3.6.3 Diskussion kring studiens intervju

Intervjun i denna studie utgör, som tidigare nämnt, inte en del av det primära empiriska materialet i denna studie utan fungerar i stället som ett betydelsefullt komplement i analys- och diskussionsdelen. En av de mest påtagliga nackdelarna med denna metod är att den är tidskrävande, både vad gäller genomförande och efterföljande transkribering, särskilt i relation till att materialet inte utgör studiens huvudsakliga datakälla. Trots detta är intervjun värdefull ur ett kvalitativt perspektiv, eftersom den kan bidra med djupare förståelse för de processer som ligger bakom förändringarna i elevernas resultat. Genom den semistrukturerade intervjun ges möjlighet att inte enbart identifiera vad som förändrats, utan också hur och varför dessa förändringar har skett. På så sätt utgör intervjun ett viktigt komplement till övriga metoder och förstärker studiens kvalitativa ansats. Däremot utgör inte lärarens förklaring det huvudsakliga tolkningsarbetet utan vi gör en egen tolkning av både elevresultaten och lärarens tolkning av dessa. Med hjälp av vår tolkning på lärarens förklaringar kan vi i analysarbetet göra en mer djupgående analys på studiens resultat.

4. Tidigare forskning

Detta avsnitt inleds med en genomgång av tidigare forskning, uppdelad i tre delområden. Det första avsnittet ger en övergripande bild av forskningsläget kring lässtrategier och läsförståelse, med koppling till undervisning och självreglerat lärande (SRL). Därefter följer en fördjupning i läsförståelseprogrammet reciprocal teaching (RT) och hur detta relaterar till utvecklingen av SRL. Avslutningsvis presenteras forskning om formativ bedömning i relation till elevers utveckling av SRL.

4.1 Skolforskningsinstitutets forskningsöversikt om lässtrategier och läsförståelse kopplat till undervisning och självreglerat lärande

Skolforskningsinstitutet (2019, s. 83) genomför löpande behovsinventeringar i samarbete med verksamma inom skolväsendet och forskare inom utbildningsvetenskap. Dessa inventeringar grundar sig i att ringa in undervisningsnära frågor som underlag för att utveckla praktiken framåt. Skolforskningsinstitutets (2019, s. 83) befintliga översikter påvisar att det generellt finns ett vetenskapligt argument för att lässtrategier bidrar till utvecklad läsförståelse. Däremot finns det en viss otydlighet kring vilka specifika lässtrategier som bidrar till utvecklad läsförståelse. I en systematisk översikt från Skolforskningsinstitutet (2019) presenterar de en bred variation av sammanställda undersökningar och forskningsresultat som berör lässtrategier och läsförståelse kopplat till undervisning och själv reglerat lärande.

Syftet med översikten var att undersöka vad som kännetecknar en effektiv lässtrategiundervisning och lässtrategianvändning hos elever i åldrarna 10–19 år. Därmed ligger fokuset på mellanstadiet och högstadiet i svenska grund- och gymnasieskolor. För att besvara undersökningens övergripande syfte formulerades fyra forskningsbaserade frågeställningar, men här presenteras enbart de tre frågeställningarna som är relevanta för denna studie:

- A. Vilka lässtrategier undervisas om och används i de i översikten ingående studierna?
 - B. Vilken lässtrategiundervisning bidrar till utvecklad läsförståelse hos elever?
 - C. Hur beskriver elever själva sin användning och nytta av lässtrategier?
- (Skolforskningsinstitutet 2019, s. X).

Översiktens metodologiska principer bygger på en sammanställning av 34 empiriska forskningsstudier kring lärares undervisning av lässtrategier och elevers användning av

lässtrategier (Skolforskningsinstitutet 2019, s. XV). Därav beskriver denna systematiska översikt “[...] vad det samlade vetenskapliga kunskapsläget säger om relationen mellan undervisning om och användning av lässtrategier kontra läsförståelse.” (Skolforskningsinstitutet 2019, s. X). Det samlade resultatet i översikten har delats upp i sex underordnade kategorier, men här presenteras de fem relevanta för denna studie:

- Lässtrategier innebär många olika saker i de ingående studierna.

Resultaten visar att det finns en stor uppsättning lässtrategier som behandlats i olika undersökningar. Det innebär att en lässtrategi inte enbart är ett specifikt och avgränsat redskap. Det är en mängd olika och varierade redskap som används för att utveckla sin läsförståelse när vi arbetar med texter. Det vill säga, “[...] att olika strategier kan ha olika syften och sträva efter att hjälpa läsare med olika aspekter av läsförståelseprocessen.” (Skolforskningsinstitutet 2019, s. XI).

- Alla lässtrategier är inte lika effektiva för användarna.

Resultaten visar att lässtrategier inte alltid är så effektiva för varje användare, utan kan fungera olika bra beroende på ändamål, person och syfte. Generellt sätt har resultaten påvisat att lässtrategier som innebär att läsaren ska ta ett helhetsgrepp om en text och skapa sig en övergripande förståelse av texten, visar effektiva samband med god förståelse. Exempel på dessa lässtrategier är fördjupningsstrategier och kontrollstrategier. Dock finns det lässtrategier som visar på det motsatta, där det inte finns något samband med en fördjupad läsförståelse. I majoritet handlar det om strategier som inte uppmuntrar läsaren till att självständigt konstruera en förståelse av texten. Exempel på detta är memoreringsstrategier.

- Hur och när en strategi används har betydelse.

“Det är viktigt att betona att lässtrategiernas betydelse för förbättrad läsförståelse inte bara handlar om vilka lässtrategier man använder, utan även om hur man använder dem.” (Skolforskningsinstitutet 2019, s. XII). Resultaten påvisar vikten av att kunna göra medvetna och ändamålsenliga val mellan olika strategier beroende på situation och material eleven arbetar med. Att ha denna förmåga att analysera och göra bedömningar utifrån situationen, samt kombinera flera av lässtrategierna och anpassa sin lässtrategianvändning efter texternas karaktär och kontext, har en tydlig koppling till god läsförståelse. Elever måste därmed utveckla en bredare repertoar av strategier som de medvetet kan välja mellan, utifrån given situation och kontext. Problematiken

skapas när man mekaniskt använder en enskild lässtrategi i samtliga läsförståelseproblem och utmaningar, i stället för att anpassa dessa till ändamålet.

- Ett flertal effektiva lässtrategiprogram för strategiundervisning.

Resultaten visar att det finns ett flertal möjligheter att undervisa om lässtrategier. Några förekommande och effektiva lässtrategiprogram från studierna var strategiprogrammen Reciprocal Teaching (RT) och Concept-Oriented Reading Instruction (CORI). Dessa visade på goda förutsättningar att bidra till ökad läsförståelse. Däremot baserades den positiva effekten av dessa program på elevers läsförståelse att undervisningen skett under förhållandevis korta perioder. Resultatet visar att ett flertal omfattande och längre lässtrategiprogram snarare leder till sämre eller mindre effekter på ökad läsförståelse. Därmed är det ingen självklarhet att längre program ger större effekter på ökad läsförståelse.

- Lässtrategiernas effekt kan förstärkas genom specifika undervisningsupplägg.

Resultaten visar att både undervisning och användning av lässtrategier kan förstärkas genom att kombinera dessa med andra komponenter. I de strategiprogram som uppvisat störst effekter på läsförståelse har man implementerat inslag av själv reglerat lärande där elever får träna på att planera, sätta upp mål, övervaka och utvärdera sitt lärande och användning av lässtrategier. Detta har enligt resultaten haft en positiv effekt på elevernas läsförståelse. Dessa resultat påvisar tydligt att det finns ett samband mellan läsförståelse och strategier som uppmuntrar läsaren till att på egen hand reflektera över sin förståelse av texter och strategier.

4.2 Forskning om reciprok undervisning och dess relation till självreglerat lärande

I en interventionsstudie om effekterna av reciprocal teaching (RT) samt kombinationen av RT och självreglerat lärande (SRL) undersöker Nina Schünemann, Nadine Spörer och Joachim C. Brunstein (2013) både kortsiktiga och långsiktiga resultat av dessa undervisningsmetoder. Syftet med studien var att analysera hur integreringen av självregleringsstrategier i den helklassbaserade RT-modellen påverkar elevers läsförståelse, strategianvändning och självtillit. Studien genomfördes med elever i årskurs fem, där två undervisningsupplägg jämfördes: traditionell RT samt en utökad version som även inkluderade explicit undervisning i SRL.

Resultaten visar att båda grupperna – de som undervisades enligt traditionell RT och de som fick den utökade RT + SRL-modellen – uppvisade förbättrad läsförståelse (Schünemann Et al. 2013, s. 303). Dock pekar resultaten på att kombinationen av RT och SRL leder till mer långsiktiga förbättringar, särskilt för elever med svagare läsflyt. En central förklaring till detta är att strategianvändningen hos dessa elever hade en avgörande roll i de långsiktiga effekterna (Schünemann Et al. 2013, s. 303).

Utöver effekterna på läsförståelse undersöktes även hur elevernas självförtroende och självbedömning påverkades. För att främja dessa aspekter användes olika pedagogiska verktyg, såsom målsättningskort (skattkort), stödmaterial, loggböcker för självövervakning samt självvärderande frågesporter och utvärderingar (Schünemann Et al. 2013, s. 295). Även om båda interventionsgrupperna visade ökad självförtroende, identifierades ingen signifikant skillnad mellan RT- och RT + SRL-grupperna, vare sig på kort eller lång sikt (Schünemann Et al. 2013, s. 300f).

Vidare har effekterna av att kombinera självreglerat lärande (SRL) med *reciprocal teaching* (RT) undersökts i en annan studie av Nina Schünemann, Nadine Spörer, Vanessa A. Völlinger och Joachim C. Brunstein (2017), mot bakgrund av tidigare forskning som indikerat att SRL har positiva effekter på elevers läsförståelse i klassrum där RT-modellen tillämpas. I denna studie genomfördes interventioner med elever i årskurs fem där deltagarna delades in i två grupper: en som undervisades enligt traditionell RT och en som fick en kombination av RT och SRL.

Båda grupperna undervisades i de fyra centrala lässtrategierna som RT innefattar: *förutsäga, ställa frågor, klargöra och sammanfatta*. Skillnaden låg i att SRL-gruppen även fick explicit undervisning i hur de kunde reglera sina läsaktiviteter genom att formulera mål, övervaka sin användning av strategier samt utvärdera resultatet av sina ansträngningar (Schünemann Et al. 2017, s. 398).

Utöver lässtrategiundervisningen analyserades också elevernas samarbete och kamratåterkoppling. Detta gjordes genom videoinspelningar av elevernas beteenden, vilka därefter analyserades. Resultaten visade, likt tidigare studier, att de långsiktiga effekterna skilde sig mellan grupperna. Elever i RT + SRL-grupperna visade en högre förmåga att ge informativ feedback till sina kamrater och att organisera sitt grupparbete på ett uppgifts fokuserat sätt (Schünemann Et al. 2017, s. 395).

Det var framför allt kvaliteten på den återkoppling som gavs inom grupperna som förklarade varför undervisningens effekter bestod över tid, både i fråga om strategianvändning och läsförståelse (Schünemann Et al. 2017, s. 395). Feedbacken från RT + SRL-eleverna höll högre kvalitet, vilket resulterade i bättre prestationer i strategibaserade uppgifter och i förbättrad läsförståelse jämfört med elever i RT-grupper. Däremot kunde inget tydligt samband identifieras mellan kvaliteten på samarbetet i grupperna och elevernas förbättrade användning av lässtrategier (Schünemann Et al. 2017, s. 407f). Även om det förbättrade samarbetet i grupperna inte visade sig ha någon direkt effekt på läsförståelseresultaten, kan självreglerande metoder ändå betraktas som ett värdefullt verktyg för lärare menar Schünemann Et al. (2017). SRL kan i stället stödja läraren i arbetet med att strukturera och handleda gruppaktiviteter inom klassrumsundervisning i läsning (Schünemann Alt. 2017, s. 412).

I en liknande studie om SRL och undervisning kopplat till själv reglerat lärande, försöker Tuncay Türkben (2019) identifiera effekterna av en självregleringsbaserad strategisk läsning. Studiens syfte var att identifiera hur en självreglerad lässtrategiundervisning påverkar förståelsen, läsmotivationen och självregleringsförmågan hos elever i årskurs 5 (Türkben 2019, s. 33).

Studien har en experimentell natur, där undersökningen genomfördes i två separata grundskolor på mellanstadiet i Aksaray, Turkiet. Studiens metodologiska principer bestod av en kontroll- respektive testgrupp. I testgruppen genomfördes ett program inriktat på att förbättra elevernas självregleringsbaserade läsförmåga, medan man i kontrollgruppen använde sig av nuvarande utbildningsprogram som pågick i skolorna. Den experimentella modellen bestod av ett för- och efter test i båda av dessa grupper, medan själva interventionen enbart utfördes i testgruppen. Sammantaget skedde interventionen under en 12 veckors period med en undervisningstid på 4 timmar i veckan. Deltagarna matchades slumpmässigt in i dessa grupper och lektionsplaneringar baserat på självreglerat lärande och aktiviteter var förberedda i förhand (Türkben 2019, s. 33-34 & 36). Faser och processer definierade av Zimmerman (2002, s. 67, i Türkben 2019, s. 36) och självreglerande inlärningsstrategier definierade av Pintrich (1999, s. 460, i Türkben 2019, s. 36) användes i processen för att förbereda lektionsplaneringarna. Dessa var organiserade i tre faser: Förtankefasen, prestationsfasen och självreflektionsfasen, och låg i linje med självreglerande strategier (Türkben 2019, s. 36). I själva undervisningen använde Türkben (2019, s. 36) modellen för gradvis ansvarsöverföring: 1. Läraren lär ut sätt att använda inlärnings- och lässtrategier, 2.

Eleverna engagerar sig i aktiviteterna under lärarens uppsikt, 3. Eleverna gör mening av texten genom att använda dessa strategier självständigt. Som datainsamlingsinstrument använde studien olika skalor för att mäta läsförståelse, läsmotivation och lässtrategi.

Resultaten från studien påvisar att en självregleringsbaserad strategisk läsutbildning har en stor effekt på elevers läsförståelse, motivation samt självregleringsstrategier (Türkben 2019, s. 27). I testgruppen hade den självregleringsbaserade strategiska läsundervisningen en positiv effekt på läsförståelsen, lässtrategier och självregleringsstrategier. Det syns eftersom skillnaden på resultaten på för- och efter testerna var signifikanta. Däremot var skillnaderna i resultaten på kontrollgruppens för och efter tester minimala (Türkben 2019, s. 37–40).

4.3 Forskning om formativ bedömning kopplat till självreglerat lärande

I sin doktorsavhandling undersöker Charlotta Vingsle (2017) hur formativ bedömning tillämpas med särskilt fokus på vilka lärarförmågor som krävs och hur undervisningen kan skapa utrymme för elevernas självreglering av sitt lärande (s. 3). Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling som består av fyra delar: en kappa, en tidigare licentiatavhandling, en forskningsöversikt kring formativ bedömnings påverkan på elevers matematiklärande, samt en studie om möjligheterna för elever att utveckla självreglerat lärande under matematiklektioner och deras upplevelser av dessa möjligheter.

Vingsles resultat visar på flera viktiga insikter. En central slutsats är att formativ bedömning i hög grad kan stödja elevernas lärande i matematik och utvecklingen av självreglerat lärande (SRL), men att det krävs en viss typ av formativ bedömning för att detta ska ske effektivt (2017, s. 43). De former som visade störst effekt var återkoppling på uppgiftsnivå, återkoppling som är attribuerande samt mer tydlig och utvecklad återkoppling (Vingsle 2017, s. 43). Studien visade även ett tydligt samband mellan elevers SRL och deras lärande i matematik, både när det gäller att bedöma sina lösningar och att planera hur de ska använda sin tid och sina resurser (Vingsle 2017, s. 43).

Samtidigt lyfter Vingsles forskningsöversikt fram en viktig begränsning: formativ bedömning och stöd för SRL sker ofta på lärarens villkor, där eleverna intar en passiv roll (Vingsle 2017, s. 46). Vidare framkommer att utvecklingen av SRL också är starkt lärarstyrd (Vingsle 2017, s. 47). I de klassrum som analyserades var det vanligaste stödet att läraren modellerade självreglerade

strategier, snarare än att eleverna själva fick träna på dem aktivt. Detta tyder, enligt Vingsle, på ett vanligt undervisningsmönster, vilket pekar på ett viktigt utvecklingsområde: att ge eleverna en mer aktiv roll i både den formativa bedömningen och i utvecklingen av SRL (2017, s. 47). Elever som har varit mer aktiva i undervisningen har haft större möjlighet att utveckla sina SRL-färdigheter, det vill säga att själva planera, övervaka och utvärdera sitt lärande (Vingsle 2017, s. 48).

Samtidigt identifierar Vingsle en betydande utmaning vilket är att både lärare och elever har ofta svårt att veta hur de ska använda den information som samlas in genom formativ bedömning (Vingsle 2017, s. 48). Lärare kan ha svårt att anpassa sin undervisning utifrån elevernas behov, medan elever kan ha svårt att förändra sina lärstrategier utifrån den återkoppling de får. Konsekvensen blir att den formativa bedömningen mister sin effekt och att eleverna inte lär sig att ta kontroll över sitt eget lärande (Vingsle 2017 s. 49).

Avhandlingen belyser även hur formativ bedömning och SRL är nära sammanlänkade. Extern återkoppling kan stötta SRL genom att hjälpa elever att fatta beslut och ta ansvar för sitt lärande (Vingsle 2017, s. 50). Samtidigt kan intern återkoppling (exempelvis när elever jämför sitt arbete med en målmatrix) bidra till att de själva identifierar vad som behöver förbättras och hur (Vingsle 2017, s. 51). Detta gör att de kan övervaka och justera sitt lärande på egen hand. Vingsle menar att detta möjligtvis kan innebära att SRL driver formativ bedömning, alltså att en självgående elev kan själv efterfråga tydliga mål, kamratrespons och diskussioner om kvalitet, vilket gör bedömningen till en naturlig del av deras lärandeprocess snarare än något som enbart initieras av läraren (Vingsle 2017, s. 51).

Sammanfattningsvis visar Vingsles avhandling att för att formativ bedömning fullt ut ska främja utvecklingen av självreglerat lärande, krävs att lärare tydliggör lärandets processer och ger elever möjlighet att aktivt öva på att sätta mål, reflektera och ta egna initiativ.

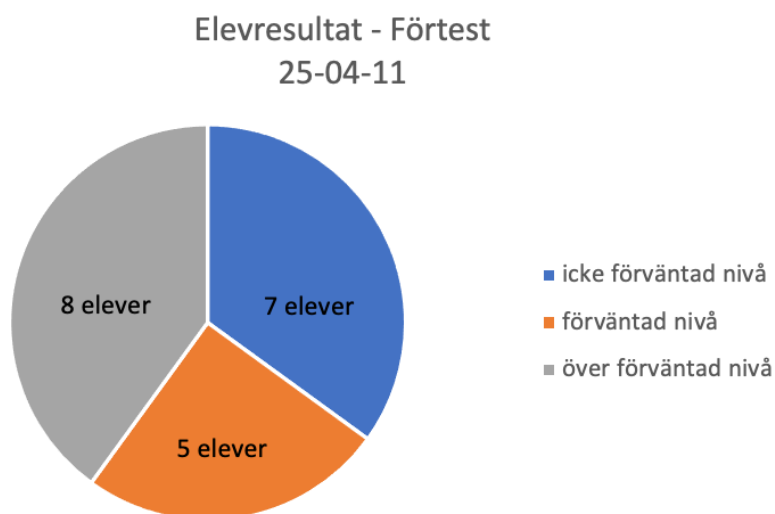
5. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultaten av interventionen. I den första delen (5.1) presenteras resultaten från studiens för- och eftertester. Dessa kombineras senare med en analys varav resultaten kopplas till relevant teori. I avsnittets andra del (5.2) presenteras resultaten från SRL-formulären i form av elevernas egna resoneringar. Dessa resultat inordnas i tre övergripande kategorier. I avsnittets sista del (5.3) presenteras lärarens tolkning av studiens elevresultat.

5.1 Vilka förändrade elevresultat i för- och eftertesterna kan vi identifiera efter den genomförda interventionen och hur kan detta tolkas?

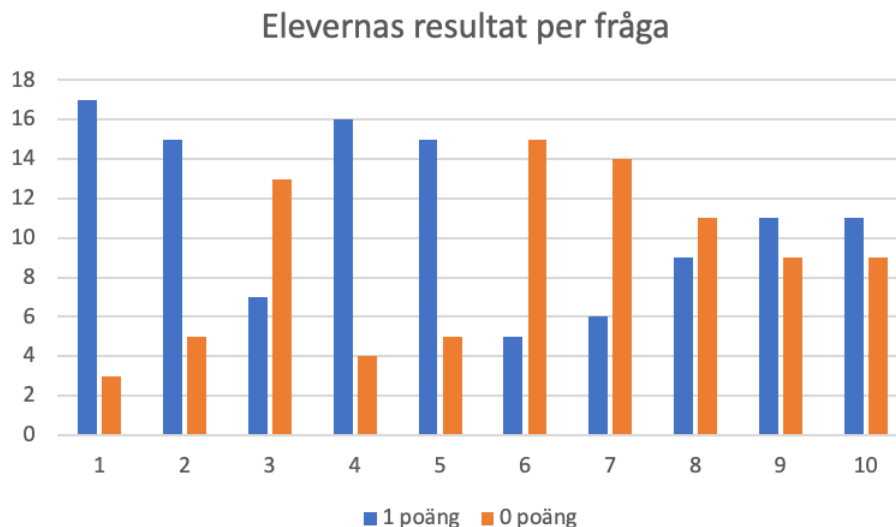
Detta avsnitt syftar till att besvara den första frågeställningen i studien. Här presenteras elevernas resultat från för- och eftertesterna i form av cirkel- och stapeldiagram. Cirkeldiagrammen representerar hur många av eleverna på för- respektive eftertestet som antingen nådde icke förväntad nivå och möjligtvis behöver fortsatt stöd, förväntad nivå och möjligtvis visar på grundläggande förståelse eller över förväntad nivå och möjligtvis visar på en djupgående förståelse. Stapeldiagrammen representerar elevernas resultat per fråga från respektive test, varav eleverna antingen fick ett poäng eller inget poäng på respektive fråga. I slutet av avsnittet presenteras en analys på studiens resultat i för- och eftertesterna.

5.1.1 Elevresultat på förtestet



Förtestet genomfördes av 21 elever men endast 20 elever presenteras eftersom en elev inte gjorde eftertestet. Resultatet visar att 7 elever uppnådde en icke förväntad nivå, 5 elever uppnådde

förväntad nivå och 8 elever presterade på över förväntad nivå. Antalet elever som uppnådde en icke förväntad nivå var således mindre än antalet som antingen nådde en förväntad nivå eller en över förväntad nivå.



0–18 representerar Y-axeln 1–10 representerar X-axeln

Diagrammet ovan illustrerar elevernas resultat per enskild fråga i förtestet. X-axeln representerar frågornas nummer, medan Y-axeln visar antalet elever som fick ett poäng respektive inget poäng på varje enskild fråga. Frågorna i detta test är utformade för att mäta olika nivåer av läsförståelse. Dessa nivåer kan kategoriseras enligt tre övergripande kategorier av förståelse:

På raderna (fråga 1 och 4): Förmågan att identifiera explicit information i texten.

Mellan raderna (fråga 2, 3, 5, 8 och 10): Förmågan att granska och värdera språket och innehållet samt dra slutsatser utifrån det implicita. Det vill säga, det som bör kunna antas av en elev i åk. 6.

Bortom raderna (fråga 6, 7 och 9): Förmågan att tolka, reflektera över och sammanföra information och idéer bortom textens direkta innehåll.

Resultatet visar att eleverna hade störst framgång med frågor som rörde på raderna-nivån, där en tydlig majoritet fick ett poäng på dessa frågor:

- Fråga 1: 17 av 20 elever fick ett poäng på denna fråga.
- Fråga 4: 16 av 20 elever fick ett poäng på denna fråga.

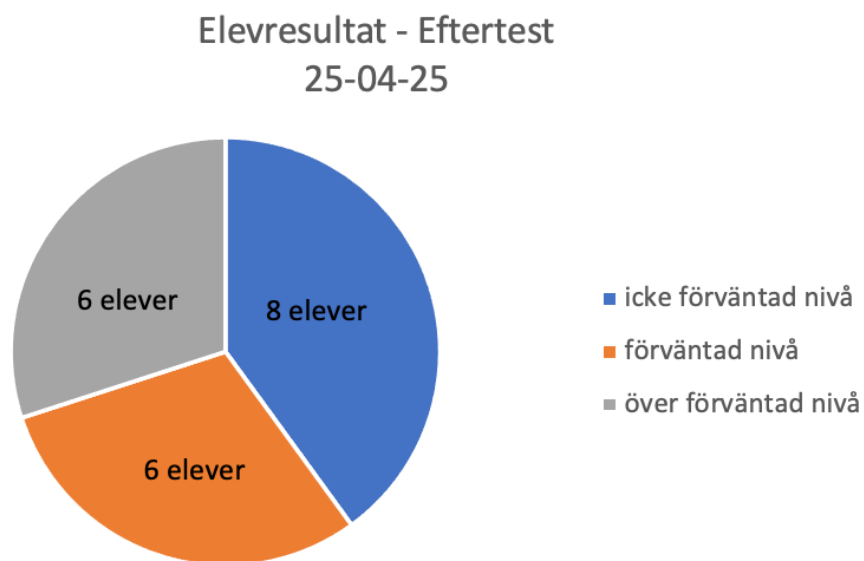
På mellan raderna-nivån var resultaten mer varierande. Särskilt i fråga 3, 8 och 10 där det antingen var en relativ jämn fördelning mellan vilka som fick ett poäng eller inga poäng, eller en större andel som givit ett svar som ledde till inga poäng:

- Fråga 3: 7 av 20 elever fick ett poäng på denna fråga.
- Fråga 8: 9 av 20 elever fick ett poäng på denna fråga.
- Fråga 10: 11 av 20 elever fick ett poäng på denna fråga.

På bortom raderna-nivån framkom de största utmaningarna. En klar majoritet av eleverna fann fråga 6 och 7 utmanande eftersom majoriteten fick inga poäng. Även fråga 9 hade en relativt stor andel av svar som fick inga poäng:

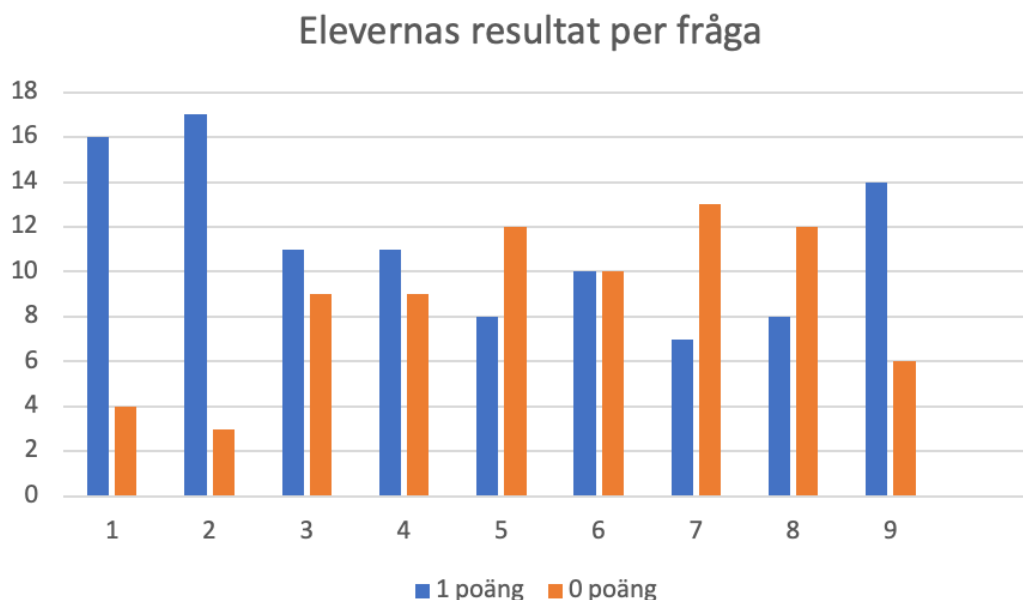
- Fråga 6: 5 av 20 elever fick ett poäng på denna fråga.
- Fråga 7: 6 av 20 elever fick ett poäng på denna fråga.
- Fråga 9: 11 av 20 elever fick ett poäng på denna fråga.

5.1.2 Elevresultat på eftertestet



Eftertestet genomfördes av 25 elever men de elever som inte deltagit i förtestet exkluderades från resultatredovisningen då deras resultat inte var jämförbara. Resultatet visar att 8 elever uppnådde en icke förväntad nivå, 6 elever uppnådde förväntad nivå och 6 elever presterade över förväntad

nivå. Andelen elever som uppnådde icke förväntad nivå och möjligen behöver fortsatt stöd var således den största delgruppen, men majoriteten av eleverna åstadkom en förväntad eller över förväntad nivå.



0–18 representerar Y-axeln 1–9 representerar X-axeln

Diagrammet ovan illustrerar elevernas resultat per enskild fråga i eftertestet. X-axeln representerar frågornas nummer, medan Y-axeln visar antalet elever som fick ett poäng respektive inget poäng på varje enskild fråga. Testet bestod av nio frågor, varav fråga 1 avsåg **på raderna-nivån**, frågorna 2, 4, 5, 6, 7 och 8 prövade förståelse på **mellan raderna-nivå** och frågorna 3 och 9 fokuserade på **bortom raderna-nivån**.

Resultaten visar att eleverna generellt hade lätt för på raderna-frågan, där en tydlig majoritet fick ett poäng på denna fråga:

- Fråga 1: 16 av 20 elever fick ett poäng.

För frågorna på mellan raderna-nivå var resultaten mer varierade. Med undantag för fråga 2, där fler elever fick ett poäng, uppvisar övriga frågor en relativ jämn fördelning mellan ett poäng och inget poäng. Däremot kan vi identifiera en majoritet av svar som ledde till inget poäng:

- Fråga 2: 17 av 20 elever fick ett poäng.

- Fråga 4: 11 av 20 elever fick ett poäng.
- Fråga 5: 8 av 20 elever fick ett poäng.
- Fråga 6: 10 av 20 elever fick ett poäng.
- Fråga 7: 7 av 20 elever fick ett poäng.
- Fråga 8: 8 av 20 elever fick ett poäng.

Detta mönster ligger i linje med resultaten från förtestet och antyder att denna nivå av förståelse fortsatt innebär en utmaning för många elever.

På bortom raderna-nivå ses däremot en förbättring. En majoritet av eleverna fick ett poäng på frågorna 3 och 9, vilket markerar en positiv utveckling jämfört med förtestet, där en stor andel elever möjligtvis behöver mer stöd med denna typ av frågor:

- Fråga 3: 11 av 20 elever fick ett poäng.
- Fråga 9: 14 av 20 elever fick ett poäng.

5.1.3 Analys av elevresultat från för- och eftertesterna

Vid en övergripande jämförelse mellan för- och eftertesterna framträder ingen skillnader i andelen elever som uppnådde icke förväntad nivå eller uppnådde förväntad nivå. Det som kan observeras är att antalet elever som presterade över förväntad nivå var marginellt lägre med en elev färre jämfört med förtestet. Detta kan förklaras av flera faktorer, såsom variationer i testernas utformning, elevernas dagsform eller skillnader i svårighetsgrad mellan proven. Trots detta är det mer givande att fördjupa analysen genom att undersöka vilken typ av frågor eleverna hade svårigheter med och vilka mönster som kan identifieras i deras förståelseutveckling.

Resultaten från både för- och eftertestet visar att eleverna genomgående presterade väl på frågor som rör på raderna-nivån, där de förväntas lokalisera och återge explicit information i texten. Detta indikerar möjligtvis att eleverna besitter en stabil grundläggande läsförståelse. Denna nivå i läsförståelse kräver mindre användning av RT-strategier, däremot är det troligt att eleverna i viss mån har gynnats av strategin att sammanfatta som hjälper till att identifiera centralt innehåll (Palincsar och Brown 1984, s. 120). Interventionen visar däremot ingen tydlig resultatförbättring här.

När det gäller mellan raderna-frågor, där eleverna förväntas tolka och dra slutsatser från implicit information, kvarstod utmaningarna även efter interventionen. I förtestet, på frågorna 3, 8 och 10, framkom det att majoriteten av eleverna erhöll noll poäng och i eftertestet var det endast fråga 2 som visade tydlig förbättring. Övriga frågor (4, 5, 6, 7, 8) besvarades ofta med svar som gav inget poäng. Detta kan tyda på att eleverna ännu inte tillägnat sig den kunskap eller de strategier som krävs för att lösa uppgifterna och att interventionen haft begränsad påverkan här.

Mellan raderna-nivån kräver att eleven inte bara återger information, utan också drar enkla slutsatser, identifierar samband och analyserar nyanser i språket. Detta ställer högre krav på strategianvändning, särskilt strategierna att ställa frågor och att klargöra. Dessa strategier kräver att eleverna är aktiva och självmedvetna i sin egen förståelse (Palincsar och Brown, 1984, s. 121). De behöver alltså kunna identifiera när något är oklart och ifrågasätta textens innehåll vilket visar att det finns utrymme för fortsatt lärande inom detta område.

En ytterligare förklaring till den uteblivna förbättringen på mellan raderna-nivån kan relateras till elevernas begränsade SRL förmåga, särskilt under prestationsfasen i Zimmermans cykliska modell för SRL. Denna fas omfattar bland annat elevens förmåga till självobservation, att i realtid identifiera och hantera kognitiva svårigheter och missförstånd under uppgiftsbearbetningen (Zimmerman 2000, i 2002, s. 67). Mot denna bakgrund kan insamlade data tolkas som att många elever befinner sig i en pågående utveckling av metakogniv medvetenhet. Det är även möjligt att denna aspekt inte fick samma didaktiska utrymme under interventionen som de övriga faserna, såsom förutsättnings- och självreflektionsfasen vilket kan ha begränsat elevernas möjligheter att medvetet övervaka och justera sin förståelse medan de arbetade med texten.

Å andra sidan kan vi se en påtaglig förbättring på bortom raderna-nivån. I förtestet besvarades frågor på denna nivå (6, 7, 9) med svar som gav inget poäng, medan majoriteten i eftertestet lyckades besvara frågorna (3 och 9) med svar som gav ett poäng. Denna utveckling kan tolkas som en effekt av att eleverna tillägnat sig strategierna att ställa frågor och sammanfatta mer medvetet. Enligt Palincsar och Brown (1984) stärker dessa strategier elevens metakognitiva medvetenhet och förmåga till djupare tolkning, vilket är centralt för denna nivå av förståelse (s. 121). Eleverna tycks i högre grad ha kunnat tolka information som inte uttrycks explicit i texten samt reflektera kring innehållet, vilket kan tolkas som en kognitiv bearbetning på en högre nivå.

Det är även relevant att se interventionen i ljuset av RT-modellens sociokulturella grundsyn. Modellen betonar lärande som en social och dialogisk process där förståelse utvecklas genom gemensamt utforskande, modellering och ömsesidigt ansvar. Elevernas arbete i par, grupp och helklass har sannolikt bidragit till att stärka deras förmåga att resonera kring texter, ställa frågor, formulera förklaringar och reflektera högt tillsammans med andra. Denna interaktion kan vara en nyckelfaktor bakom den förbättrade prestationen i den mer komplexa nivån av frågor.

Vidare är det relevant att ställa sig frågan varför resultaten förbättrades på bortom raderna-nivån, men inte på mellan raderna-nivån, trots att båda nivåerna kan betraktas som komplexa nivåer. Denna skillnad bör troligen inte enbart förstås i termer av komplexitetsgrad eller elevernas SRL förmåga, utan snarare i relation till hur undervisningen och uppgifterna var utformade. En möjlig förklaring är att bortom raderna-frågorna i eftertestet bättre speglade de strategier som eleverna aktivt tränade under interventionen, särskilt sammanfatta och ställa frågor, vilket kan ha gjort dem mer tillgängliga. I kontrast kan mellan raderna-frågorna ha ställt andra typer av krav, såsom att urskilja nyanser eller identifiera språkliga implikationer, som inte tränades lika explicit. Det är alltså inte nödvändigtvis så att mellan raderna-nivån är mer krävande i sig, utan snarare att matchningen mellan undervisningens innehåll och testets krav inte var lika stark på denna nivå. Därmed väcker resultaten frågan om hur väl testformatet och undervisningsmomenten var anpassade till varandra, samt om vissa förståelsenivåer gynnas mer av RT-strategier än andra.

En annan faktor som kan ha påverkat resultatet är urvalets sammansättning och omfattning. Inledningsvis deltog 21 elever i förtestet och 25 i eftertestet. För att möjliggöra en rättvis jämförelse har endast de elever som genomfört båda testerna inkluderats i analysen, vilket reducerade det slutgiltiga urvalet till 20 elever. Denna bortfallsproblematik väcker frågor om resultatens identifierade mönster.

Bland de elever som exkluderades fanns deltagare som medverkade i undervisningen och uppvisade goda prestationer i eftertestet. Eftersom dessa elevers resultat inte kunde kopplas till något förtest, är det dock inte möjligt att avgöra om deras utveckling är ett resultat av interventionen eller om de redan hade en god läsförståelse innan. Detta innebär att delar av det möjliga utfallet för interventionens påverkan inte kan dokumenteras.

Vidare måste det beaktas att det relativt lilla urvalet begränsar möjligheten att dra långtgående slutsatser. Små urval är särskilt känsliga för individuella variationer i, som tidigare nämnt, motivation, dagsform och tidigare kunskaper. Det innebär att enskilda elevers prestationer kan få oproportionerligt stort genomslag i resultatet. Samtidigt utgör det en utmaning att avgöra huruvida identifierade mönster är statistiskt tillförlitliga eller om de huvudsakligen speglar variationer inom gruppen.

Med tanke på dessa metodologiska begränsningar bör resultaten tolkas med viss försiktighet. Trots det kan analysen ge värdefulla indikationer på vilka aspekter av lässtrategiundervisningen som kan ha haft påverkan, samt vilka områden som fortsatt kräver didaktisk utveckling. En mer omfattande studie med större urval och uppföljande testdesign skulle dock vara nödvändig för att kunna uttala sig säkrare om orsakssamband och långsiktiga effekter.

Sammanfattningsvis tyder analysen på att den genomförda interventionen, utifrån RT-modellen och Zimmermans modell för SRL, i viss mån möjligtvis lyckades stärka elevernas djupförståelse och reflekterande läsning. Samtidigt belyser resultaten behovet av att i högre grad integrera träning i självobservation och strategiutvärdering för att eleverna också ska lyckas på mellanliggande nivåer av läsförståelse. Vidare väcker analysen frågor om i vilken grad undervisningen matchat testens krav, samt om vissa förståelsenivåer gynnas mer av RT-strategier än andra. En ytterligare aspekt att beakta är urvalets begränsningar, vilket påverkar generaliserbarhet i elevresultatens identifierade mönster. Trots detta kan studien ge vissa indikationer på vilka strategiska färdigheter som med fördel kan uppmärksammas i fortsatt undervisning för att stödja elevernas utveckling av läsförståelse.

5.2 Hur resonerar elever kring sitt användande av lässtrategier före och efter läsning, och hur kan detta förstås utifrån RT-modellen och SRL?

Detta avsnitt syftar till att besvara den andra frågeställningen i studien. Här presenteras elevernas egna resonemang kring hur de arbetat innan och efter läsningen för att förstå en text. För att genomföra en systematisk analys av elevernas resonemang kring användning av lässtrategier före och efter interventionen används två övergripande kategorier som identifierats i samband med analysen. Elevernas resonemang från SRL-formulären har inordnats utifrån dessa två övergripande kategorier:

- Förutsättningsfasen (Innan läsningen) - hur eleverna planerar sin läsning och vilka strategier de använder.
- Självreflektionsfasen (Efter läsningen) - hur eleverna utvärderar sin presentation och strategier som de använde i sin läsning.

5.2.1 Förutsättningsfasen (Innan läsningen)

Förutsättningsfasen handlar om hur elever förbereder sig för att lära. Detta innefattar att analysera uppgiften, sätta upp mål, välja strategier och visa självmotiverande tankar (Zimmerman 2002, s. 66–67). I det insamlade materialet från SRL-formulären framkommer flera exempel på att eleverna gör försök till olika uppgiftsanalyser och målorienteringar. Flera av dem visar att de försöker förstå vad uppgiften kräver samt vad som behövs för att skapa sig en förståelse. En elev uttrycker exempelvis:

“Hänga med i texten men gå tillbaka för att läsa texten igen om jag inte hänger med. Jag ska fråga frågor om svåra ord. Det ska jag göra för att förstå texten.” (Elev 16)

Här blir det tydligt att eleven inte enbart väljer en strategi, utan även förstår dess syfte. Detta signalerar en medveten koppling mellan strategi och mål, vilket utgör en central komponent i förutsättningsfasen. Ett liknande resonemang återfinns hos en annan elev som skriver:

“Du ska kolla på bilden och sen läsa rubriken och då får du en idé om vad texten handlar om. Man kan också läsa ett stycke och sen få reda på lite om innehållet. Diskutera det tillsammans.” (Elev 19)

Även här synliggörs hur eleven reflekterar över både valet av strategi och dess funktion i förståelseprocessen.

Vid en översiktlig analys av elevsvaren framträder en möjlig tendens: nästan alla elever beskriver konkreta strategier de tänker använda innan läsningen påbörjas. Det rör sig både om strategier som undervisningen fokuserat på, genom RT-modellen, men även om sådana som möjligtvis kan utvecklats tidigare. Några förekommande strategier är:

- Förförståelse: “Läsa rubriken”, “Titta på bilder” (Elev 1, 3, 10, 11, 12)
- Ordförståelse: “Ta en ordbok om det finns svåra ord” (Elev 4, 6, 20)
- Repetition: “Läsa många gånger” (Elev 5, 6)
- Textstruktur: “Dela in i stycken” (Elev 5, 17)

- Frågeställningar: “Ställa frågor till texten” (Elev 2, 6, 7)

Dessa exempel kan möjligtvis visa att eleverna inte förlitar sig på en enskild metod, utan i flera fall anpassar sina strategival utifrån vad de tror att texten kommer att kräva. Detta kan tolkas som ett uttryck för självreglering, där eleven försöker förutse vilka delar av texten som kan bli utmanande och hur dessa kan hanteras.

Samtidigt väcker dessa resonemang vissa frågor. En sådan gäller huruvida eleverna faktiskt tillämpar de strategier de beskriver eller om svaren snarare speglar vad de tror förväntas av dem. Det finns en risk att svaren till viss del reproducerar undervisningens innehåll, snarare än att visa verklig strategianvändning i praktiken. Många elever nämner liknande strategier, vilket kan tyda att strategierna internaliserats på en begreppslig nivå, men det är osäkert om de kan tillämpa dem i lässituationen. Det finns alltså en möjlighet att eleverna vet *om* att vissa strategier finns och bör användas men kanske ännu inte utvecklat en mer metakognitiv förmåga att förstå *hur* och *när* de ska tillämpas.

Samtidigt bör det inte underskattas att många elever börjat sätta ord på sina tankar om lärande. Den språkliga artikuleringen av strategier och läsförståelse är i sig ett viktigt steg mot ökad metakognitiv medvetenhet. Även om strategierna ännu inte används konsekvent eller fullt ut, kan denna insikt skapa förutsättningar för att på sikt utveckla ett mer fördjupat lärande. Zimmerman (2002, s. 66) menar att självreglering inte är något man har eller saknar, utan en förmåga som kan utvecklas genom vägledning, övning och reflektion. Elevsvaren skulle kunna betyda att många befinner sig i början av denna process. De formulerar tankar om sitt lärande, vilket är en viktig komponent i att successivt ta ansvar för och äga sin egen förståelse.

Utöver de konkreta strategierna som framkommer i materialet, syns även tecken på självmotiverande övertygelser vilket är en ytterligare komponent i förutsättningsfasen. En elev skriver exempelvis:

“Jag ska följa med i texten, läsa tydligt och inte för snabbt. För att jag ibland zonar ut, inte lyssnar.”
(Elev 10)

Detta citat kan tyda på att eleven är medveten om sina egna kognitiva hinder eller utmaningar och försöker förutse dessa för att anpassa sin strategi. Andra elever visar en vilja att anstränga sig och ta ansvar för sin förståelse, vilket bland annat kan identifieras i följande formulering:

“Titta på bilder och gissa vad som ska hända. Frågar mig själv, gissar vad som är svaret, se om man gissade rätt i slutet. Läs den en gång, markera de ord eller meningar du inte förstår och kontrollera dem igen för sista gången.” (Elev 11)

Detta exempel visar möjligen att det inte enbart handlar om strategiutförande, utan även om att utveckla en inre drivkraft och tro på den egna förmågan, något som enligt Zimmerman (2000, i 2002, s. 67) är en avgörande aspekt av motivationen i ett självreglerat lärande. Dessa exempel på elevernas resonemang kan tyda på att de använder ett eget språk och inte bara repeterar det läraren har sagt under undervisningen. Det kan vi identifiera eftersom eleverna reflekterar över vilka metoder, för sitt eget lärande, som maximerar deras möjligheter att förstå innehållet i texten.

5.2.2 Självreflektionsfasen (Efter läsningen)

Självreflektionsfasen handlar om hur elever reflekterar över sitt lärande efter varje inlärningsinsats. Detta innefattar att göra en självutvärdering av sin prestation och arbetssätt samt dra lärdomar utifrån dessa. Exempelvis kunna dra vissa orsakstillskrivningar för sitt lärande (Zimmerman 2000, i 2002, s. 67). I det insamlade materialet från SRL-formulären framkommer möjliga exempel på att eleverna fullföljt sina strategiska planeringar (från förutsättningsfasen) för att förstå texten. Däremot tyder resultaten på att undervisningen i mindre utsträckning har riktats mot att utveckla elevernas medvetenhet om egna inlärningsstrategier och deras funktion i lärandet. Tendensen pekar mot att elever använde sig av strategin att läsa rubriker och titta på bilder, vilket uppgavs vara den mest förekommande metoden för att förutsäga och underlätta förståelsen för textens innehåll innan själva läsningen:

“Vi stannade och frågade om det kom svårare ord. Vi kollade på rubriken och bilderna för att förstå texten innan vi läste.” (Elev 12)

“1. Vi sa till om det var ett svårt ord och diskuterade vad det kunde betyda. 2. Kollade på rubrik och bild. 3. Vi turades om att läsa.” (Elev 18)

Elevernas svar kan tolkas som att de reflekterat över sina beprövade erfarenheter av att använda denna strategi och dragit lärdomar av situationen. Möjligtvis har de kommit till slutsatsen att denna

strategi gör det enklare att skapa sig en förståelse om texter, vilket även underlättar resterande del av läsningen. Det kan jämföras med Zimmermans (2002, s. 64) beskrivning av att kunna identifiera vilka inlärningsstrategier som ger maximal utdelning, varav eleven själv måste kunna värdera mellan olika strategier. Resultaten kan möjligtvis peka på att eleverna i detta fall värderat mellan olika strategier och kommit fram till att det är den mest lämpliga metoden för att skapa sig en förståelse om en text.

Majoriteten av eleverna uttryckte under förutsättningsfasen att man bör stanna upp i sin läsning när det finns frågor som rör texten. Det kunde handla om svåra och utmanande ord och begrepp, eller oklarheter som rör textens berättelse och innehåll. I SRL-formulären uppkom det att en lämplig strategi kunde vara att markera eller stryka under svåra ord under läsningen och diskutera dem gemensamt i samband med- eller efter läsningen. Detta resonering var även förekommande i elevernas självreflektionsfas (efter läsningen) där det uttrycktes att de strök under ord som var svåra under sin läsning och försökte ta reda på vad de betydde genom att diskutera med sina klasskompisar:

“Jag hängde med i texten och lyssnade när de andra läste. Jag strök under ord som var svåra. Det som var svårt var vissa ord. Orden som var svåra pratade vi om så att vi fattade vad de betydde.”
(Elev 6)

“Vi stannade och frågade om det kom svårare ord. Vi kollade på rubriken och bilderna för att förstå texten innan vi läste.” (Elev 12)

“Jag frågade om ett ord jag tyckte var svårt och jag lyssnade bra under läsningen.” (Elev 15)

Alternativt hävdade vissa att man kunde använda olika resurser såsom ordböcker för att ta reda på vad specifika ord och begrepp kunde betyda. Men genom att stanna upp i läsningen, uppmärksamma när det dyker upp svåra ord, stryka under dem och diskutera tillsammans vad de kan betyda, kan möjligtvis tyda på att eleverna ser möjligheterna i att använda varandra som en resurs i processen att förstå en text. Detta går att jämföra med Zimmermans (2002, s. 64) beskrivning av ett självreglerat lärande, där han hävdar att en del av detta innefattar en förmåga att både söka och ta hjälp av andra. Det kan möjligtvis peka på att eleverna antingen redan besitter förmågan, eller genom interventionen och undervisningen ser möjligheterna med, att arbeta kooperativt när det handlar om att förstå nya och svåra ord i texter.

Vid en översiktlig analys av elevsvaren framträder en möjlig tendens: ett mindre antal elever beskrev i självreflektionsfasen att de aktivt ställde frågor till texten under sin läsning. Detta kan tolkas som att:

- Eleverna förstod texten som helhet varav inga frågor behövts ställas kring handlingen, innehållet med mera.
- Eleverna har inte fått möjlighet att utveckla en förmåga att reflektera över innehållet och därmed vissa oklarheter i texten.
- Eleverna har inte fått förutsättningar i undervisningen att engagera sig på en nivå där det skapar en inre motor att ta reda på och klargöra olika frågor som rör texten.

Intressant nog uttryckte de få elever som faktiskt ställde frågor till texten att det var utmanande att svara på sina egna frågor som de ställde till texten:

“Inget var svårt men mina egna frågor till texten var svåra att svara på ibland.” (Elev 2)

“Läste texten och ställde frågor. Inget var svårt förutom att svara på mina frågor till texten.” (Elev 3)

En tolkning av dessa elevsvar är att eleverna ställer frågor för att de vet om att det är en strategi som bör användas i RT-undervisningen, snarare än att faktiskt ställa frågor för att förstå texten. Frågorna kan möjligtvis vara för vaga och otydliga utan att konkretisera vad frågan baseras på. Alternativt kan det betyda att eleverna saknar strategier för att klargöra frågor kopplade till texten, eller förmågan att koppla strategierna samman med varandra (ställa frågor och sedan klargöra). Det kan exempelvis vara utmaningar i att identifiera viktiga delar av texten, eller förmågan att använda sin erfarenhet och kunskap för att tolka det de läser. Med andra ord utmaningar i att analysera det de läser.

En annan möjlig orsak till att eleverna har svårt att besvara sina egna frågor är att de utgår från att varje fråga måste ha ett "rätt" svar, ett slags facit som explicit återfinns i texten. Detta kan indikera på att vissa elever ännu inte har utvecklat en medvetenhet om att läsförståelse innefattar mer än en yttlig avkodning av textens innehåll och att en djupare förståelse ofta förutsätter analys och egna tolkningar. Denna uppfattning om att det måste finnas ett tydligt facitsvar kan i sin tur hänga samman med en låg tilltro till den egna förmågan att tolka texten och resonera sig fram till ett svar. Även om de förstår texten kan det skapa en känsla av att de inte kan svara på sina egna frågor. Zimmerman (2002, s. 66) pratar om att individens känslor och tankar spelar en stor roll för det

självreglerande lärandet. På så sätt kan eleven reflektera över olika frågor och dess potentiella svar, samt värdera mellan olika känslor/ställningstagande kopplade till sina beslut.

Zimmermans (2002, s. 65) teori om ett självreglerande lärande bygger på att eleven har självgenererade tankar och beteenden som sker i samband med en viss aktivitet. De ska vara medvetna om sina styrkor och begränsningar och kan utifrån dessa både reflektera och sedan agera för att nå sitt mål. Resultaten påvisar att det finns en möjlig utmaning bland eleverna att kunna ställa frågor till texten, varav de som faktiskt gjorde det hade problem med att besvara dem. Möjligtvis kan det tolkas som att eleverna inte uppmärksammar sitt eget beteende under läsningen och hur de kan arbeta under läsningen för att skapa sig en förståelse om texten. Zimmerman (2002, s. 66) diskuterar om vikten att observera sitt eget beteende genom att reflektera över dess effektivitet och användbarhet. Om eleverna i stället var medvetna om att aktivt ställa relevanta och specifika frågor till texten kanske det hade förbättrat deras personliga inlärningsmetod. Detta eftersom frågor oftast leder till nya insikter vilket bidrar till en bredare förståelse av en text.

Det sista som kan identifieras i elevernas svar är att de vid många tillfällen beskriver en användning av strategin att *sammanfatta*:

“Läste om texten och sammanfattade den. Skrev stödord och kollade på rubriken.” (Elev 4)

“Jag läste hela texten och sen sammanfattade vi den och frågade mina klasskompisar vad de svåra orden betyder.” (Elev 19)

“Sammanfattade hela texten flera gånger och delade in texten i olika mindre grupper för att förstå tidslinjen.” (Elev 20)

“Jag har läst och delat in texten i små stycken.” (Elev 17)

Denna typ av strategi kan relateras till den första strategin i RT-modellen, att *förutsäga*, eftersom båda fokuserar på att få en överblick och strukturera textinnehållet. Sådana strategier bidrar i regel till en grundläggande, mer yttlig förståelse av texten och kan hjälpa eleverna att identifiera centrala delar och skapa en generell översikt. För att uppnå en djupare förståelse och kunna genomföra en djupare textanalys krävs dock även de övriga strategierna i RT-modellen: att *ställa frågor* och att *klargöra*. Utifrån elevernas svar i SRL-formulären tycks det som att just dessa två strategier är mindre utvecklade, vilket kan förklara svårigheterna med att bearbeta textinnehållet på ett mer analytiskt plan.

Avslutningsvis kan dessa resultat indikera att eleverna besitter en grundläggande förmåga att självreglera sitt lärande. Det verkar finnas ett behov av att i högre grad utveckla undervisningen mot att stödja elevernas analytiska och reflekterande förmågor vilket hade hjälpt eleverna i arbetet kring läsförståelse och lärande genom texter. Exempelvis genom att ställa frågor till texten och kunna klargöra dessa. Det finns en viss avsaknad på reflektion över vad som har förståtts och vad som är oklart. Det synliggör en frånvaro i frågor som kräver tolkning, reflektion och resonerade som sker bortom den explicita texten. Däremot finns det möjliga indikationer på att eleverna utvecklat en förståelse för framgångsrika lässtrategier för att förstå en text, såsom att *förutsäga* (titta på bilder och läsa rubriker), till viss del att *klargöra* (identifiera svåra och utmanande ord) samt att *sammanfatta* (skapa en generell bild av textens innehåll). Dessa strategier kan ses som viktiga utgångspunkter för vidare pedagogisk utveckling, där syftet bör vara att hjälpa eleverna att synliggöra och förankra sambandet mellan strategianvändning och läsförståelse samt att visa hur strategierna kan användas tillsammans för att fördjupa förståelsen.

5.3 Hur förklarar läraren de förändringar som skett i elevernas resultat och vilka möjliga orsaker ser läraren till förändringarna?

Detta avsnitt syftar till att besvara den tredje frågeställningen i studien. Lärarens resonemang presenteras utifrån två övergripande kategorier som har identifierats under analysarbetet. Dessa är:

- Lärarens förklaring av elevernas resultat
- Lärarens beskrivning av elevernas förmågor kopplat till lässtrategianvändning, läsförståelse och självreglering

I analysen av lärarens resonemang har studien en egen tolkning av elevernas resultat, som sätts i dialog med lärarens perspektiv. Detta skapar en diskussion kring möjliga förklaringar till elevernas förändrade resultat. I denna diskussion inkluderas även lärarens förklaring på elevernas tidigare förmågor kopplat till läsförståelse, lässtrategianvändning och ett självreglerat lärande innan interventionen genomfördes, för att sättas i perspektiv med resultaten från studiens genomförda intervention.

5.3.1 Lärarens förklaring av elevernas resultat

I intervjun fick läraren frågan: *Hur skulle du förklara de möjliga förändringar som skett i resultaten? Vad tror du att det kan bero på?* Lärarens svar visar på tre samverkande faktorer som

påverkar elevernas användning av lässtrategier: (1) *språklig förförståelse*, (2) *Motivation kopplat till textens karaktär* samt (3) *kontextuella undervisningsresurser*. Dessa faktorer samverkar och påverkar, enligt läraren, i vilken utsträckning eleverna lyckas tillämpa de strategier som undervisats enligt RT-modellen (Palincsar & Brown, 1984).

(1) *Språklig förförståelse*

En central aspekt som läraren lyfter fram är utmaningen kring begreppslig kunskap och hur detta påverkar elevers förmåga att förstå texter:

“I den här klassen så är det ordförståelse. Det är väldigt många i årskurs sex som inte har full förståelse, som fastnar på ord och som inte alls förstår vad det står för någonting här. De har ett ordförråd som inte är tillräckligt.” (Läraren 2025)

Detta kan innebära att utmaningen kring begreppslig kunskap stoppar RT-strategin att *klargöra* redan i startskedet; eleverna saknar förutsättningar att identifiera och lösa oklarheter i texten. När elever ännu inte har utvecklat strategier för att uppmärksamma och bearbeta svåra ord, referenser eller språkliga strukturer, riskerar förståelseprocessen att hämmas. Strategin att *klargöra* fungerar som en motor i RT-modellen genom att frigöra kognitiva resurser som möjliggör att övriga strategier kan användas mer effektivt. Om det är många centrala ord, referenser eller uttryck som är otydliga, kan det bli svårt att urskilja textens huvudidéer och därmed tillämpa strategier som exempelvis att *sammanfatta*. Detta kan även kopplas med studiens resultat där man kan se att vissa elever hade svårt att besvara sina egna frågor om texten, vilket kan tolkas som en indikation på att strategin att *klargöra* ännu inte är fullt etablerad i undervisningen.

Ur ett SRL-perspektiv kan man även koppla detta till Zimmermans (2002, s. 66) prestationsfas där eleverna måste övervaka sin förståelse. För att eleverna ska kunna utveckla egna, fungerande inlärningsstrategier krävs både motivation och en känsla av tillfredsställelse i lärandet. Om ordförrådet är "inte är tillräckligt", blir denna självövervakning kognitivt belastande och kan därmed minska både motivation och uthållighet i strategianvändningen.

(2) *Motivation kopplat till textens karaktär*

Vidare betonar läraren textens karaktär som en viktig faktor för resultatvariation där hen säger:

“Så kan jag se nu att det beror lite på vad det är för typ av text som de läser. Är det en berättande text eller en faktatext... jag kan känna att när vi håller på att jobba med läseboken och textböckerna så märks jättetydligt om det finns ett intresse för texten eller inte. Om den är intressant, så att man läser det med andra ögon som man säger, så får man ett bättre resultat [...] Det kan också vara att man känner igen sig i texten eller det är inte obekant för dem. Jag tror jättemycket på det. Intresset för texten.” (Läraren 2025)

Här framträder en situationsbunden syn på läsförståelse: textens typ, ämnesval och språkliga nivå påverkar hur väl elever engagerar sig och lyckas tillämpa lässtrategier. Texter som är intresseväckande eller som eleverna känner igen sig i tycks ha en direkt inverkan på deras prestation enligt läraren. Detta kan relateras till Zimmermans teori där motivation och uppgiftsvärde utgör centrala faktorer i förutsättningsfasen (2000, i 2002, s. 67). När en elev uppfattar en text som meningsfull ökar sannolikheten för engagemang, vilket i sin tur kan främja både strategianvändning och förståelse. Detta stöds av lärarens svar då hen berättar att det är ett återkommande mönster i sin egen undervisning. Vidare kan det förstås som att läraren framställer motivation som både affektiv (lust och igenkänning) och kognitiv (meningsskapande via förståelse). När dessa komponenter samverkar stärks elevens engagemang och uthållighet vilket kan ses som en förutsättning för att ta till sig och tillämpa strategier från RT-modellen och samtidigt utveckla SRL.

(3) Kontextuella undervisningsresurser

Slutligen återkommer läraren till betydelsen av undervisningens yttre ramar, i synnerhet hur tillgången till extra anpassningar eller stöd påverkat elevens resultat:

“I årskurs fem hade vi faktiskt tillgång till en speciallärare som satt just med den gruppen och jobbade med bildstöd och så fick de också skriva ner vad ord betydde och ta hem som läxa och så. Så det kändes väl som att det hände någonting då, men sen har vi inte haft den möjligheten under årskurs sex.” (Läraren 2025)

Läraren berättar om en temporär förbättring som sammanfaller med extra resurser. Hon indikerar alltså ett orsakssamband mellan differentierad undervisning (bildstöd, speciallärare och läxor på ord) och positiva resultat. När dessa resurser togs bort, stagnerade utvecklingen. Läraren betonar dessutom vikten av återkommande modellering och reflektion:

“Man måste prata om texten både innan och att man tillsammans tittar. Vad kommer det här att handla om? Vad tror ni om det här? Titta på bilden och utgå från den. Men sen efteråt att man tillsammans reflekterar kring det man har läst [...] att man verkligen går in i texten [...] På riktigt. Går in och tittar. Undersöker, pratar, analyserar.” (Läraren 2025)

Denna undervisningspraktik speglar tydligt RT-modellens grundtanke: att läraren vägleder eleverna genom en cyklisk process av förutsägelse, ifrågasättande, klargörande och sammanfattning. Samtidigt synliggörs flera moment från Zimmermans (2002) SRL-cykel: planering inför läsning, förståelseövervakning under läsning samt efterföljande reflektion. Genom återkommande träning kan dessa strategier automatiseras och därmed överföras till nya texter, vilket stärker elevens självstyrning.

Sammanfattningsvis kan man se att läraren tolkar förändringarna i elevernas resultat som ett komplext samspel mellan språkliga, motivationsbaserade och kontextuella faktorer. Dessa påverkar i vilken utsträckning eleverna lyckas tillämpa RT-strategierna, och därigenom utveckla sin läsförståelse. När strategierna modelleras konsekvent och eleverna ges verktyg att planera, övervaka och utvärdera sin läsning uppstår en positiv spiral. Kompetens leder till motivation som vidare leder till ytterligare strategi-användning. För att bryta negativa spiraler krävs därför enligt läraren både ett tillräckligt ordförråd, stabil strategiundervisning och texturval som upplevs meningsfulla för eleverna. Dessa faktorer kan, enligt läraren, ha spelat roll för resultatet av studien.

5.3.2 Lärarens beskrivning av elevernas förmågor kopplat till lässtrategianvändning, läsförståelse och självreglering

I intervjun fick läraren frågan: *Beskriv hur du upplevde elevernas användning av lässtrategier innan interventionen började*. Lärarens svar belyser att eleverna genomgående under tidigare läsår både exponerats för och arbetat med olika typer av lässtrategier:

“När de gick i fyran jobbade jag mycket med lässtrategier och använde Barbro Westlunds strategier, så jag har jobbat mycket med cowboyn och detektiven och spågumman och så där och försökt få de att använda det. Och sen har vi fortsatt [...]” (Läraren 2025)

Läraren förklarade vidare att eleverna även fortsatte öva på detta under årskurs 5 och 6, vilket kan tolkas som att arbetet kring lässtrategier genomsyrat svenskundervisningen under hela mellanstadiet:

“Men i både femman och sexan nu så har vi jobbat med texter där de har börjat med att titta på framsidan av boken. För att liksom, vad kommer den här att handla om, vad säger bilden och så vidare. [...] Att man ska stanna upp hela tiden under läsningen och diskutera olika frågor.” (Läraren 2025)

Dessa resonemang beskriver ett mönster: att eleverna tagit del av lässtrategiundervisning vid upprepade tillfällen under mellanstadiet. Det innebär att lässtrategier generellt inte är något okänt för eleverna, varav de under studiens RT-undervisning möjligtvis kända sig familjära till de presenterade lässtrategierna att *förutsäga*, *ställa frågor*, *klargöra*, samt *sammanfatta*. Det föreligger dock en potentiell motsättning mellan lärarens beskrivningar och de resultat som identifierats i studien. Analysen visar att elevernas resultat kan tolkas som att de ännu inte utvecklat förmågan att använda lässtrategier och genomföra en textanalys för läsförståelsen. Detta kan vi identifiera i analysen av elevernas resultat på mellan- och bortom raderna frågor som kräver en djupare analys och reflektion. Möjligtvis har eleverna ännu inte haft möjlighet att öva och lära sig detta i undervisningen. Ur ett annat perspektiv har denna intervention inte lyckats med att utveckla dessa förmågor genom undervisningen. Däremot kan inte dessa resonemang med säkerhet förklara till vilken nivå eller mängd eleverna arbetat med lässtrategier eftersom interventionen enbart genomförts under en kortare period. Möjligtvis kan arbetet med lässtrategierna enbart tillfallit ett par lektionstillfällen per termin, varav eleverna inte fått en tillräcklig mängd undervisningstillfällen att öva på lässtrategier, anpassade till var de är i sina skilda kunskapsnivåer. Utifrån detta perspektiv kan resultaten möjligtvis peka på att eleverna inte tagit del av tillräckligt med lässtrategiundervisning för att prestera på en nivå som leder till förväntad nivå. Alternativt att nivån mellan undervisningen och studiens för- och efter tester varit för stora, där testerna möjligtvis varit för utmanande för eleverna.

Under intervjun fick läraren frågan om huruvida hen identifierat olika utmaningar bland eleverna kopplat till deras lässtrategianvändning och läsförståelseförmåga. Lärarens svar belyser att eleverna vid upprepade gånger funnit det svårt att arbeta med strategier och en förståelse som berör frågor mellan- och bortom raderna. I konsekvens har eleverna vid många tillfällen fått öva på dessa typer av frågor i undervisningen och genom läsläxor:

“Man kan säga att de här lässtrategierna tycker jag går in i varandra. Om det nu är Barbro eller det ni hade. Men det handlar ju om att kunna förutspå, att kunna läsa på raden men också kunna läsa mellan raderna eller bortanför. Det är mycket det som det är fokus på. [...] Så har jag jobbat nu

också kan man säga, både i femman och sexan, även i fyran, med läsläxor varje vecka där det har varit den typen av frågor.” (Läraren 2025)

Detta resonemang kan tolkas som att eleverna finner det utmanande att arbeta med frågor som kräver att de ska identifiera svar i texten genom att läsa mellan- och bortom raderna. Dessa typer av frågor kräver en större förmåga att kunna analysera, tolka och reflektera i jämförelse med frågor vars svar går att identifiera på raderna, i texten. I jämförelse med studiens för- och eftertester finns det ett tydligt samband mellan lärarens resonerande kring elevernas utmaningar att arbeta med frågor som kräver en bredare läsförståelse, samt elevernas resultat på respektive fråga i testerna som antingen bearbetar texten på-, mellan- eller bortom raderna. Det framkommer att eleverna generellt fann det mer utmanande att svara på frågor som krävde en förmåga och förståelse att se mellan- och bortom raderna. Lärarens resonemang gav därmed en bekräftelse på studiens resultat. Möjligtvis innebär dessa utmaningar att undervisningen framöver behöver modifieras för att bemöta elevernas behov och därmed som ett stöd att utveckla dessa förmågor.

Vidare ställde vi frågan till läraren: *Hur skulle du beskriva elevernas självregleringsförmåga innan interventionen började?* Lärarens svar visar på en spridning av förmågor i klassen, varav eleverna är olika starka i olika förmågor. Däremot framkommer ett tydligt mönster i lärarens resonemang: att motivationen eller engagemanget i det individuella arbetet är en stor utmaning bland många elever:

“Alltså det handlar också jättemycket om att vara medveten, att vilja göra nånting bra. Och det kan man ju se i den här gruppen att jag har ett antal elever som vill göra bra resultat. Som är målmedvetna, som kan, som jag alltid tjarar om, göra en tankekarta till exempel. Planera sin text. Medan vi har elever som man har sagt det till hur många gånger som helst, som inte orkar. Eller har alls den lusten att lägga ner den kraften. Oavsett hur många gånger man liksom. Jag satt just med en elev nu där jag är liksom “snälla du kan väl skriva en hel mening iallafall.” Det har vi liksom hållit på med nu i tre år. Men nej, man orkar inte.” (Läraren 2025)

Detta går att tolka som att många elever tenderar att förenkla uppgiften och välja den minst krävande vägen. Det är möjligt att de i själva verket besitter goda kunskaper och förmågor att genomföra aktiviteter mer självständigt, men att de ändå väljer att avstå från att fullt ut visa sin potential. En möjlig förklaring kan vara att eleverna ännu inte har utvecklat en tillräckligt stark inre motivation eller självreglerande förmåga för att driva sitt lärande framåt. Det kan också handla

om en begränsad vana att planera, bearbeta och sätta upp egna mål i samband med lärandeaktiviteter. Denna tendens kan i sin tur tolkas som en indikation på att undervisningen ännu inte i tillräcklig grad främjar de förutsättningar som krävs för att stärka elevers engagemang, ansvarstagande och inre drivkraft. Denna tolkning bygger vidare på lärarens resonemang där hen beskriver en avsaknad av vissa väsentliga förmågor för att kunna arbeta på egen hand:

“Sen har vi ju några elever som inte klarar av det också. Som behöver stöd med att komma igång och också stöd hela tiden under processens gång. [...] Men sen är det väldigt mycket, tycker jag, inställning. Att man liksom tar ansvar för sitt lärande.”

Zimmerman (2002, s. 64) poängterar just det som läraren belyser, varav han förklarar att det finns en utmaning bland elever att självreglera sina studier och lärande. I sitt resonemang beskriver läraren en medvetenhet: att vilja göra någonting bra och veta på vilket sätt det kan bli bra. Detta går att jämföra med Zimmermans (2002, s. 64) teori om en självreglerande individ, som han beskriver som någon som kan sätta upp personliga mål i sitt lärande och observera sitt eget beteende genom att reflektera över dess effektivitet och användbarhet kopplat till dennes mål. I konsekvens menar Zimmerman (2002, s. 66) att detta kommer öka elevens självtillfredsställelse och motivation att fortsätta utvecklas och göra sitt bästa.

I studiens analys av elevernas SRL-formulär identifierades ett mönster i elevernas resonemang kring hur de väljer att gå till väga för att skapa sig en förförståelse av en text. Vi valde att presentera detta för läraren genom att förklara: *I elevernas SRL-formulär framkommer det upprepade gånger att eleverna läser rubriker och tittar på bilder för att skapa sig en förförståelse av en text de ska läsa. Däremot finns det en stor avsaknad i elevernas resonemang på strategier som de kan använda under själva läsningen.* Vidare ställde vi frågan huruvida lärarens tolkning var på detta:

“Jag tror också att man är väldigt bekväm. Att man inte orkar det. Man vet att man ska stanna upp när det är svåra ord att fråga. Och det är det de kämpar med varje dag. [...] Men jag tror tyvärr orkar man inte stanna upp och ta reda på varenda ord som man inte förstår. Fast man vet att det egentligen är det viktigaste för att kunna gå vidare.” (Läraren 2025)

Lärarens resonemang belyser återigen den utmaning som diskuterats tidigare: att elevers motivation och engagemang är en stor utmaning i det individuella arbetet. Elever kan möjligtvis vara medvetna om vilka strategier som är bäst lämpade i arbetet med texter, men väljer ändå att hoppa över de stegen. Ur en annan synvinkel kan det handla om att texterna antingen är för svåra

eller för lätta, baserade på elevernas kunskapsnivåer. Möjligtvis kan det handla om att texterna helt enkelt inte är intressanta eller meningsfulla nog, vilket läraren nämnde tidigare.

Avslutningsvis kan samtliga utfall möjligtvis peka mot att eleverna tar den “lätta vägen” och bortser vissa strategier för att man antingen inte förstår texten eller för att de inte arbetat med texter som varit meningsfulla eller väckt intresse i undervisningen. Möjligtvis kan det vara för utmanande vilket i konsekvens kan peka mot att eleverna inte tagit del av tillräckligt med lässtrategiundervisning för att känna sig bekväma och motiverade att arbeta på egen hand med aktiviteter som berör läsförståelse. En annan möjlig slutsats är att undervisningen i allmän benämning inte fullt ut skapar de förutsättningar som krävs för att stimulera en inre motivation hos eleverna.

6. Diskussion

Studiens syfte var att undersöka hur en undervisningsintervention baserad på RT-metoden, kompletterad med SRL-undervisning, påverkade elevers läsförståelse samt deras strategianvändning och självregleringsförmåga. Resultaten pekar mot tre övergripande tendenser:

1. Förbättringar identifierades på bortom raderna-nivån, där fler elever i eftertestet lyckades visa på förmågan att tolka, reflektera över och sammanföra information och idéer bortom textens direkta innehåll.
2. Utmaningarna kvarstod på mellan raderna-nivån, där eleverna förväntades granska och värdera språket och innehållet samt dra slutsatser utifrån det som står mellan raderna.
3. Elevernas sätt att resonera kring strategier före och efter läsningen indikerar att metakognitiv övervakning och strategisk flexibilitet fortfarande är under utveckling. Flera av svaren speglar en återgivning av undervisningens innehåll snarare än en fullt utvecklad förmåga att självständigt planera och anpassa läsförståelsestrategier utifrån uppgiftens karaktär.

I detta avsnitt tolkas dessa resultat med stöd i tidigare forskning och utmaningar som uppstod under interventionen, vilket möjliggör en djupare förståelse för varför interventionen ledde till vissa framsteg men inte till andra, samt vilka implikationer detta får för undervisning och fortsatt forskning.

6.1 Studiens resultat i relation till tidigare forskning

Resultaten från tidigare forskning som undersökt liknande områden inom RT eller SRL undervisning visar generellt på en förbättrad läsförståelse. Däremot pekar en kombination av RT och SRL i undervisningen mot mer långsiktiga förbättringar (Schünemann Et al. 2013, s. 303). Detta stöds även av Türkbens (2019, s. 27) studie, där resultatet visar att en självregleringsbaserad strategisk läsundervisning har positiv effekt på elevers läsförståelse, motivation samt användning av självregleringsstrategier.

I en annan studie av Schünemann (Et al. 2017, s. 395) pekade resultaten mot att de långsiktiga effekterna på elevernas läsförståelse var mer markanta i undervisningen där kombinationen av RT-modellen och SRL-undervisning genomfördes. Eleverna kunde både organisera sina grupparbeten på ett uppgifts fokuserat sätt samtidigt som de visade på en högre förmåga att ge informativ

feedback till varandra. Framförallt i kvalitén på återkopplingen när det kom till strategianvändning och läsförståelse, vilket resulterade i bättre prestationer i elevernas strategi- och läsförståelsebaserade uppgifter. Det pekar mot att självreglerande metoder kan betraktas som värdefulla verktyg i undervisningen.

Resultaten från tidigare forskning indikerar att en undervisning som antingen baseras på RT-modellen eller en kombination av RT-modellen och SRL-undervisning, leder till förbättrade resultat i elevernas läsförståelse. Under studiens intervention genomgick eleverna vid fyra tillfällen undervisning som baserades på både RT och SRL metoder. Trots detta, visar resultaten i denna studie på ett generellt oförändrat resultat av läsförståelse eftersom 13 av eleverna presterade på en förväntad nivå under studiens förtest, medan 12 elever presterade på en förväntad nivå i studiens eftertest. På samma sätt fann eleverna det fortsatt utmanande att besvara frågor som behandlar texter mellan raderna, där resultaten kvarstod efter eftertestet. Det väcker några intressanta tankar eftersom resultaten i denna studie pekar på skilda slutsatser jämfört med resultaten i den tidigare forskningen.

Den första tanken handlar om varför resultaten var relativt oförändrade, då eftertestet visar att endast en elev färre bedömdes nå icke förväntad nivå jämfört med förtestet. Kanske bör vi ställa oss frågan huruvida interventionens undervisning faktiskt utvecklade elevernas sätt att arbeta med texter? Vilket i sin tur möjligtvis kunde leda till ett förbättrat resultat i deras läsförståelse och fler som presterar på en förväntad nivå? Handlar det om undervisningens relativt korta utsträckning på fyra lektionstillfällen, eller var nivån möjligtvis för utmanande för eleverna när det kommer till att både förstå och ta till sig nya kunskaper under en kort period? Ytterligare bör vi ställa oss frågan huruvida vi kan arbeta med frågor som bearbetar texter mellan raderna i undervisningen, för att eleverna ska utvecklas?

Om vi däremot tittar på elevernas svar i de enskilda frågorna kan vi utifrån resultaten se att eleverna förbättrats när det gäller bortom raderna frågorna. Det som blir intressant att fundera över är varför elevernas resultat i bortom raderna frågorna förbättrats så markant och inte frågor som berör mellan raderna? Vad i undervisningen eller interventionen kan möjligtvis peka på dessa resultat? Det hade varit intressant att veta specifikt vad i RT och SRL undervisningen som bidrog till denna utveckling. Däremot är det viktigt att lyfta själva strukturen på testerna eftersom studiens eftertest enbart innehöll två bortom raderna frågor, medan studiens förtest hade tre bortom raderna frågor.

Det kan innebära att eleverna hade färre möjligheter att få ett poäng i eftertestet. Det är viktigt att notera när man tolkar resultatet.

Det bör påpekas att interventionstiden för denna studie genomfördes under en relativt kort period. I konsekvens begränsade det möjligheterna att åstadkomma fler djupgående och långvariga förändringar i elevernas läsförståelse, strategianvändning och självregleringsförmåga. På samma sätt hade undersökningen ett begränsat urval med elever som kunde genomföra studiens för- och eftertester, varav ett fåtal elever räknades bort i resultatet i och med att de inte genomförde båda testerna. Detta kan påverkat resultatet och möjligtvis ge en förklaring till varför resultaten skiljer sig åt från tidigare forskning. Dessa studier hade ett större urval jämfört med denna studie, av vilket resultatet kan ha sett annorlunda ut om denna studie hade ett större urval att analysera.

I genomförandet av olika typer av tester kan både inre och yttre faktorer ha en påverkan på individens engagemang, effektivitet och prestation. Under förtestet observerades en viss motvilja bland eleverna, där flera ifrågasatte testet och uppvisade en viss trötthet och mindre engagemang. Detta kan delvis förklaras av tidpunkten för testet, då det genomfördes under den sista lektionen på en fredag före elevernas påsklov. På samma sätt var eleverna inte medvetna om denna undersökning, varav många blev överraskade av vår närvaro. Alla dessa faktorer kan förmodligen haft en påverkan på elevernas engagemang, effektivitet och prestation under förtestet. Vid eftertestet noterades däremot en relativt tydlig förändring i elevernas beteende och agerande gentemot testet. Eleverna visade en högre grad av vilja och engagemang att genomföra eftertestet. Dessutom observerades en förbättring i elevernas texthantering där nästan hela klassen var klara inom 20–30 minuter. Det skiljer sig signifikant från förtestet, där en majoritet av eleverna hade svårt att slutföra testet inom utsatt tid. Möjligtvis kan dessa skillnader bero på bättre förutsättningar för eleverna med en konkret lässtrategiundervisning i ryggsäcken från interventionen, samt ett medvetande om att ett eftertest kommer genomföras inom ett antal dagar.

En annan relevant aspekt att uppmärksamma, som återfinns i skolforskningsinstitutets (2019, s. XII) översikt, är att en bred repertoar av lässtrategier i regel kan främja elevers läsförståelse, men att utfallet dels beror på vilken strategi som väljs, dels hur den tillämpas. Resultaten i denna studie pekar mot att eleverna i högre grad behärskar på raderna-strategier (till exempel att identifiera explicit information) samt de mer grundläggande strategierna av RT-undervisningens fyra strategier, som är att *förutsäga* och *sammanfatta*. Mer grundläggande i bemärkelsen att dessa

strategier inte i samma utsträckning förutsätter en fördjupad tolkning eller analys av textens innehåll. Samtidigt tycks strategier såsom att *ställa frågor* och att *klargöra*, vara mindre etablerade hos eleverna. Detta skulle kunna tyda på en ännu inte fullt utvecklad strategimedvetenhet hos eleverna, vilket är i linje med skolforskningsinstitutets (2019, s. XII) slutsats att alla strategier inte är lika effektiva i alla situationer och att elever behöver kunna anpassa strategival till textens syfte och innehåll. Detta kan även spegla ett behov av att undervisningen i högre grad bör stödja eleverna i att navigera mellan och anpassa sina lässtrategier utifrån läskontexter.

Vidare lyfter samma forskningsöversikt fram vikten av att inte enbart fokusera på *vilka* strategier som används, utan även *hur och när* de bör användas. Det beskrivs som problematiskt när elever tillämpar en enskild strategi mekaniskt, utan att anpassa användningen till textens karaktär eller kontextuella behov (Skolforskningsinstitutet 2019, s. XII). Detta är något som kan identifieras även i vår analys, där elevernas svar i SRL-formulären kan tolkas som att de återger undervisningens innehåll snarare än redogör för genuin strategi-användning. Exempelvis framkommer att vissa elever kunde formulera frågor till texten, men inte själva besvara de, vilket i sin tur skulle kunna tyda på att strategin tillämpades mer för att uppfylla undervisningens krav än för att faktiskt stödja förståelsen av texten.

Mot denna bakgrund framstår behovet av en fördjupad undervisning kring strategiers funktion och tillämpning som en möjlig didaktisk implikation. I framtida insatser skulle undervisningen kunna lägga större vikt vid att modellera hur olika strategier används i praktiken, tydliggöra *hur och när* de är relevanta i olika lässituationer, samt ge eleverna tillfällen att öva på att navigera mellan strategier beroende på textens utmaningar.

Utöver lässtrategier pekar tidigare forskning också på betydelsen av formativ bedömning för SRL-utveckling. I Vingsles (2017) avhandling framhålls formativ bedömning som en viktig komponent för att främja SRL-förmågan hos elever, särskilt genom återkoppling på uppgiftsnivå, återkoppling som är attribuerande och har fokus på tydlighet (Vingsle 2017, s. 43). I vår studie var dock utrymmet för återkoppling begränsat, dels på grund av interventionens korta tidsomfång, dels på grund av studiens design. Det är möjligt att denna begränsning har påverkat elevernas möjligheter att utveckla färdigheter såsom självobservation och strategiutvärdering, vilka enligt Zimmerman (2002, s. 67) är centrala i prestations- och självreflektionsfaserna i SRL-cykeln. Elevsvaren antyder möjligtvis att förmågan att reflektera över användningens effektivitet och anpassa strategival

utifrån detta inte var fullt utvecklad, något som ytterligare kan kopplas till frånvaron av kontinuerlig feedback till eleverna under denna studie. Utifrån detta skulle ett förstärkt inslag av formativ bedömning kunna utgöra en viktig del i framtida undervisning eller interventioner med syftet att stödja elevers självreglering. Det skulle kunna handla om att elever får återkoppling i realtid, till exempel genom lärarfeedback eller kamratrespons under läsningen.

En annan möjlig didaktisk implikation som vi identifierat efter genomförd intervention är användandet av pedagogiska verktyg för att utveckla läsförståelsen och SRL-förmågan. Detta stöds av Schünemanns (Et al. 2013, s. 295) studie som hävdar att användningen av olika pedagogiska verktyg såsom stödmaterial, målsättningskartor, loggböcker för självövervakning eller utvärderingsformulär, främjar elevernas självtillit och självbedömning. Detta menar även läraren i intervjun, där hen förklarar hur kontextuella undervisningsresurser, såsom bildstöd, tillgång till speciallärare och läxor, leder till positiva resultat i elevernas egna SRL-förmågor. Detta var något som inte användes i vår studie men för framtida undersökningar, särskilt inom RT- eller SRL-undervisning, kunna bidra till bättre resultat och en mer positiv utveckling av elevers läsförståelse.

6.2 Slutsats

Denna studie syftade till att ta reda på hur en kortare undervisningsintervention, baserad på RT-modellen och SRL-undervisning kan påverka och bidra med kunskap om elevernas läsförståelse och strategianvändning i åk 6. Sammantaget visar tidigare forskning på att oavsett RT, SRL eller en kombination av båda i undervisningen, leder implementeringen generellt till förbättrad läsförståelse. Däremot var resultaten i denna studie relativt oförändrade. Den signifikanta utvecklingen på bortom raderna nivån kan möjligtvis påvisa att eleverna utvecklas i att reflektera och tänka bortom texten med hjälp av en sådan undervisning. Det bör dock påpekas att både förutsättningar, såsom inre och yttre faktorer möjligtvis kan ha påverkat resultaten.

Studiens resultat kan förstås i ljuset av att undervisningen möjligen inte till fullo fokuserat på strategianvändningens funktionella och kontextuella dimensioner vilket kan ha påverkat elevernas förmåga att både använda och uttrycka kunskap om lässtrategier. I framtida undervisning framstår de därför som särskilt viktigt att lägga större vikt vid att eleverna får möjlighet att reflektera över sitt eget lärande genom olika SRL aktiviteter. Detta är något som synliggörs i studiens analys, där

elevernas svar i SRL-formulären kan tolkas som att de återger undervisningens innehåll snarare än redogör för en egen, genuin strategi-användning.

För att stärka elevernas förståelse och självreglerande förmågor kan undervisningen kompletteras med olika former av stödmaterial. Dessutom bör återkoppling, både från lärare och i form av kamratrespons, integreras som en naturlig del av undervisningen då detta kan bidra till att fördjupa elevernas medvetenhet om *hur* och *när* olika strategier används på ett meningsfullt sätt. Med tanke på det begränsade urvalet och interventionens korta varaktighet bör dessa slutsatser dock ses som preliminära. De bör snarare ses som utgångspunkter för fortsatt didaktisk utveckling och vidare forskning än som definitiva slutsatser.

6.3 Förslag på vidare forskning

Möjligtvis hade det varit intressant att göra en liknande interventionsstudie om lässtrategi-undervisning, där fokus specifikt ligger på elever som är särskilt svaga i läsningen och läsförståelse. Vilka lässtrategier är användbara för särskilt svaga läsare i undervisning som kombinerar RT-undervisning och SRL-modellen? Möjligtvis genom alternativa lässtrategiprogram såsom CORI.

7. Referenser

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB. 3:e uppl.

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris:

OECD Doi: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Palincsar, A. & Brown, A. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), s. 117-175.

<https://www.jstor.org/stable/3233567>

Skolverket (2015, reviderad 2023). *Reciprok undervisning*. Lärportalen modul Språk-, läs- och skrivutveckling.

<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR177254>

Schünemann, N., Spörer, N. & Brunstein, J.C. (2013). *Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth graders' reading comprehension*. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), pp.289–305.

Doi:10.1016/j.cedpsych.2013.06.002

Schünemann, N., Spörer, N., Völlinger, V.A. & Brunstein, J.C., (2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation procedures on strategy use and reading comprehension in reciprocal teaching groups. *Instructional Science*, 45(4), pp.395–415. doi: <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9409-1>

Skolforskningsinstitutet (2020). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier – systematisk översikt*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

<https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Fulltext-L%C3%A4sstrategier-pdf-version.pdf>

Turkben, T. (2019). The Effect of Self-regulation Based Strategic Reading Education on Comprehension, Motivation, and Self-regulation Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), s. 27-46. doi: 10.29329/ijpe.2019.203.3

Vingsle, C. (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?*. Lic.-avh. Umeå universitet.

<http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A1096029&dswid=9615>

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), pp.64–70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2.

8. Bilagor

Bilaga 1: Lektionsplanering

<p>Lektion 1 Datum: ...</p>	<p>Förtest Syfte: Eleverna genomför individuellt ett förtest som mäter deras läsförståelse. De läser en text och svarar på tillhörande frågor. Den första delen av studiens tester. Text: <i>Väntar på vind</i> Lektionstid: 85 minuter Ramtid för testet: 60 minuter Material: Penna, sudd och tystläsningsbok Antal elever: 21</p>
<p>Lektion 2 Datum: ...</p>	<p>Modellering Syfte: Att eleverna genom praktisk modellering av Palincsar och Browns (1984) fyra lässtrategier utvecklar förståelse och kunskap för hur de kan arbeta för att förstå specifika texter. Ytterligare modelleras studiens SRL mall på tavlan där eleverna får ta del av hur de kan tänka inför- och efter läsning. Samtliga metoder praktiseras i texten <i>Klassrumstidningen del 1</i>. Specifika modelleringen: Gemensamt arbete och diskussioner i helklass kring de fyra lässtrategierna och dess implementering för att förstå specifika texter. Ytterligare används EPA metoden för att skapa meningsfulla diskussioner.</p>

	<p>Text: Klassrumstidningen del 1</p> <p>Lektionstid: 45 minuter</p> <p>Material: Penna och sudd</p>
<p>Lektion 3</p> <p>Datum: ...</p>	<p>Modellering</p> <p>Syfte: Att eleverna genom praktisk modellering av Palincsar och Browns (1984) fyra lässtrategier utvecklar förståelse och kunskap för hur de kan arbeta för att förstå specifika texter. Ytterligare modelleras studiens SRL mall på tavlan där eleverna får ta del av hur de kan tänka inför- och efter läsning. Samtliga metoder praktiseras i texten <i>Klassrumstidningen del 1</i>.</p> <p>Specifika modelleringen: Gemensamt arbete och diskussioner i helklass kring de fyra lässtrategierna och dess implementering för att förstå specifika texter. Ytterligare används EPA metoden för att skapa meningsfulla diskussioner.</p> <p>Text: Klassrumstidningen del 1</p> <p>Lektionstid: 25 minuter</p> <p>Material: Penna och sudd</p>
<p>Lektion 4</p> <p>Datum: ...</p>	<p>Läsgrupper</p> <p>Text: Klassrumstidningen del 2</p> <p>Lektionstid: 30 minuter</p> <p>Material: Penna, sudd och SRL häfte</p>
<p>Lektion 5</p> <p>Datum: ...</p>	<p>Läsgrupper</p>

	<p>Text: Klassrumstidningen del 2 och 3</p> <p>Lektionstid: 60 minuter</p> <p>Material: Penna, sudd och SRL häfte</p>
<p>Lektion 6</p> <p>Datum: ...</p>	<p>Eftertest</p> <p>Syfte: Eleverna genomför individuellt ett förtest som mäter deras läsförståelse. De läser en text och svarar på tillhörande frågor. Den sista delen av studiens tester.</p> <p>Text: <i>Vänner</i></p> <p>Lektionstid: 85 minuter</p> <p>Ramtid för testet: 60 minuter</p> <p>Material: Penna, sudd och tystläsningsbok</p> <p>Antal elever: 25</p>

Bilaga 2: SRL-formulär

<p>Innan läsning:</p> <p>Vad ska jag göra för att förstå denna text?</p> <p>Vilken/vilka lässtrategier ska jag fokusera på? Varför?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--

lärande. Syftet med denna studie är att undersöka hur en kortare undervisningsintervention kan påverka och bidra med kunskap om elevernas läsförståelse och strategianvändning i årskurs 6

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka er skola mellan den XX-XX. Vi skulle då vilja samla in material till vår studie i form av elevsvarspapper samt en ljudinspelning av intervjun med läraren.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill vi be om medgivande för deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Fabian Köppler

Sara Samaan

Bilaga 4: Intervjuguide

Frågor om Reciprocal teaching:

1. Beskriv hur du upplevde elevernas användning av lässtrategier före interventionen började.

2. Enligt din erfarenhet, vad skulle du säga är elevernas största utmaning kopplat till läsning, lässtrategier och läsförståelse?

3. (Visar resultat från för- och eftertesterna till läraren)

Hur skulle ni förklara de möjliga förändringar som skett i resultaten? Vad tror ni att det kan bero på?

Frågor om Självregerat lärande:

4. (Beskriver vad självreglering och självregerat lärande innebär till läraren)

Hur skulle du beskriva elevernas självregeringsförmåga innan interventionen påbörjades?

5. I elevernas SRL-formulär framkommer det upprepade gånger att eleverna läser rubriker och tittar på bilder för att skapa sig en förförståelse av en text de ska läsa. Däremot finns det en stor avsaknad i elevernas resonemang på strategier som de kan använda under själva läsningen.

Vad är din tolkning av detta?

6. Tror du att faktorer som elevers planering inför läsning samt reflektion efter läsning kan spela roll i elevernas utveckling av läsförståelse? Varför/varför inte? På vilket sätt isånanfall?

Mer generella frågor:

7. Finns det något du tror skulle kunna förbättra effekten av RT-undervisning i framtiden?

Med något menar vi till exempel metoder, strukturer, resurser, material.

8. Finns det lässtrategier som enligt din erfarenhet verkar vara särskilt användbara för att utveckla elevers läsförmåga och läsförståelse? Ge gärna några exempel.

9. Är det enligt din mening viktigt att elever lär sig reflektera över sin egen läsning och läsförståelse? Om ja, varför är det viktigt?

